

*Juliana Alves de Andrade | Nilton Mullet Pereira (Orgs.)*

# Ensino de História

*e suas práticas de pesquisa*



2ª edição – E-book

**Juliana Alves de Andrade** é licenciada, mestra e doutora em História. Desde 2007 pertence ao Corpo Docente da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), atuando nos cursos de Licenciatura em História e Pedagogia, nas disciplinas do campo do Ensino de História. É professora do Mestrado Profissional em Ensino de História/Profhistória/UFPE. Atualmente, coordena o Grupo de Pesquisa intitulado “Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Culturas-NEPHECs”, onde desenvolve pesquisas sobre Avaliação da Aprendizagem em História.

**Nilton Mullet Pereira** é licenciado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1992), mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1998) e doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Pós-doutor em História Medieval na UFRGS. Atualmente, é professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na área de Ensino de História. Professor do Mestrado Profissional em Ensino de História – UFRGS. Pesquisa as relações entre a imaginação e a aprendizagem histórica.

Os leitores encontrarão neste livro quase a soma de todas as possibilidades de abordar questões relacionadas ao ensino de História. Os 47 autores que escreveram individual ou coletivamente os 27 capítulos deste livro permitem-nos compreender o estado da arte em nível europeu e americano em termos de investigação relacionada com o ensino da História, quer o façam da filosofia, da historiografia ou de diferentes abordagens psicológicas. Este livro constitui um material incontornável tanto para os alunos-professores como para os que os acompanham nos primeiros passos da carreira, bem como para os professores em exercício, incentivando visões analíticas e reflexivas sobre o seu trabalho cotidiano em sala de aula. É, ao mesmo tempo, um convite para valer-se dele, para dialogar com ele e a redobrar a aposta e para continuar a produzir na coincidência ou na dissidência criativa e benéfica.

Ana Zavala  
Facultad de la Cultura,  
Instituto Universitario –  
Centro Latinoamericano  
de Economía Humana.  
Montevideo, Uruguay

**Ensino de História  
e suas práticas de pesquisa**



**Juliana Alves de Andrade  
Nilton Mullet Pereira  
(Orgs.)**

# **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**

**2ª edição  
E-book**



**São Leopoldo  
2021**

© Dos organizadores – 2021

Editoração: Oikos

Capa: Juliana Nascimento

Revisão: Rui Bender

Diagramação e arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos)

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Unisinos)

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)

Marluza M. Harres (Unisinos)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fernet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

Este projeto editorial e a reprodução de 200 exemplares foram financiados com recurso da CAPES, destinado aos núcleos UFPE, UFRGS, UFSC, UFMT, UEM e URCA, da rede PROFHISTÓRIA.

E59    Ensino de História e suas práticas de pesquisa. 2. ed. [e-book]. /  
Organizadores: Juliana Alves de Andrade e Nilton Mullet Pereira –  
São Leopoldo: Oikos, 2021.  
470 p.; il.; 16 x 23 cm.  
ISBN 978-65-86578-95-9  
1. Estudo e ensino – História. 2. Professor – História. 3. Historiografia.  
I. Andrade, Juliana Alves de. II. Pereira, Nilton Mullet.

CDU 37.02:93

Catálogo na Publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

# Sumário

Apresentação .....	9
<i>Juliana Alves de Andrade</i>	
<i>Nilton Mullet Pereira</i>	
Parte 1: Questões Epistemológicas da pesquisa em ensino de História	
Historiografia escolar e historiografia acadêmica: relações possíveis na produção do conhecimento sobre ensinar e aprender História .....	17
<i>Renilson Rosa Ribeiro</i>	
<i>Amauri Junior da Silva Santos</i>	
Diálogos possíveis entre produzir, ensinar e aprender histórias decoloniais .....	31
<i>Elison Antonio Paim</i>	
<i>Helena Maria Marques Araújo</i>	
Consciência e Educação Históricas .....	47
<i>Estevão Chaves de Rezende Martins</i>	
Do chão da sala de aula: possibilidades para a história das disciplinas no Ensino Superior a partir de Fernand Braudel .....	63
<i>Aryana Lima Costa</i>	
O construtivismo e o ensino de História .....	80
<i>Eleta de Carvalho Freire</i>	
<i>Lúcia Falcão Barbosa</i>	
<i>Maria Tereza Didier de Moraes</i>	
As contribuições da <i>History Education</i> para a pesquisa em ensino de História .....	96
<i>Arnaldo Martin Szlachta Junior</i>	
<i>Márcia Elisa Teté Ramos</i>	
Educar para as relações étnico-raciais na escola e na universidade .....	114
<i>Juliana Teixeira Souza</i>	
Notas de aulas com o patrimônio cultural: exercícios de “teorização prática sobre a prática de ensinar História” .....	131
<i>Carmem Zeli de Vargas Gil</i>	
<i>Mônica Martins da Silva</i>	

Parte 2: Estratégias metodológicas das pesquisas em ensino de História	
Análise de Conteúdo e Análise de Discurso na pesquisa em ensino de História .....	153
<i>Flávia Eloisa Caimi</i>	
<i>Letícia Mistura</i>	
Uma pesquisa sobre ensino e aprendizagem de História com métodos quantitativos .....	168
<i>Luiz Fernando Cerri</i>	
<i>Emerson Urizzi Cervi</i>	
Aproximações etnográficas da escola: entrada furtiva em um pomar ou mergulho em significados partilhados? .....	183
<i>Helenice Aparecida Bastos Rocha</i>	
<i>Rafael Cintra</i>	
Comendo pelas beiradas: História Oral nas aulas de História .....	203
<i>Verena Alberti</i>	
Parte 3: Fontes de pesquisa para a pesquisa em ensino História	
Livros didáticos de História: consolidação e renovação de um objeto de pesquisa .....	225
<i>Itamar Freitas de Oliveira</i>	
<i>Margarida Dias de Oliveira</i>	
Desafios e possibilidades de análise de teias discursivas no currículo de História .....	245
<i>Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro</i>	
<i>Maria de Fátima Barbosa Pires</i>	
Conhecimento escolar e currículo de História: apostas teóricas em tempos de negacionismos .....	263
<i>Yara Cristina Alvim</i>	
<i>Diego Bruno Velasco</i>	
O jogo como fonte e objeto de pesquisa: possibilidades da pesquisa sobre o uso de jogos no ensino de História .....	279
<i>Marcello Paniz Giacomoni</i>	
<i>Lucas Victor Silva</i>	



A música como fonte e objeto de pesquisa para o campo do ensino de História .....	296
<i>Edilson Aparecido Chaves</i>	
Cinema e audiovisual no ensino de História: questionamentos, abordagens e possibilidades de investigação .....	308
<i>Eder Cristiano de Souza</i>	
Parte 4: Novos temas e antigos problemas de pesquisa	
Cultura digital e ensino de História: diferentes abordagens e metodologias ...	327
<i>Aléxia Pádua Franco</i>	
<i>Marcella Albaine Farias da Costa</i>	
Toda a História em cinco minutos! História pública e ensino – considerações sobre o passado ensinado no Youtube .....	346
<i>Francisco Egberto de Melo</i>	
<i>Sônia Meneses</i>	
Avaliação da aprendizagem como objeto de pesquisa no ensino de História .....	360
<i>Marcus Leonardo Bomfim Martins</i>	
<i>Juliana Alves de Andrade</i>	
Ensino de História, adolescentes privados de liberdade e os direitos (nem sempre) humanos .....	375
<i>Humberto da Silva Miranda</i>	
Desafios e dilemas da pesquisa sobre Educação para as relações étnico-raciais: o caso da temática indígena e o ensino de História .....	390
<i>Mauro Cezar Coelho</i>	
<i>Wilma de Nazaré Baía Coelho</i>	
O tema do negro e a vida do negro: dilemas da Educação das relações étnico-raciais no campo da pesquisa em ensino de História .....	406
<i>Maurício da Silva Dorneles</i>	
<i>Carla Beatriz Meinerz</i>	
É raro, mas acontece muito: aproximações entre ensino de História e questões em gênero e sexualidade .....	422
<i>Fernando Seffner</i>	

O ensino de História e os usos do passado: a ditadura civil-militar  
em sala de aula ..... 438

*Alessandra Gasparotto*

*Caroline Silveira Bauer*

Notas sobre uma filosofia do ensino de História: um samba  
sobre o infinito ..... 452

*Caroline Pacievitch*

*Nilton Mullet Pereira*

# Apresentação

À beira do abismo, o que se vê?

À beira do abismo, sentados lado a lado, a pesquisadora e o investigador<sup>1</sup> olham para o horizonte e veem um profundo e gigantesco espaço vazio. Neste momento, cada qual busca em sua memória orientações para enfrentar os desafios que se apresentam. Ambos lembram-se das orientações poéticas do filósofo Silva Miranda ao afirmar que, “quando os abismos aparecem, é hora de se levantar (...)” (MIRANDA, 2015, p. 39). Ao mesmo tempo, retomam os ensinamentos dos saberes e fazeres formulados pelos povos tradicionais e pelas ciências humanas.

Nesse exercício de reflexão, aprenderam que é preciso levantar-se e tornar-se *exploradores do abismo* (VILA-MATA, 2013, p. 9). As pesquisadoras decidiram encarar o abismo. Escolheram saltar. Explorar o espaço desconhecido. A inquietude e a incerteza trazidas pela decisão fazem com que procurem lançar mão, na hora do salto, de um instrumento que as ajude a vencer o abismo. Ao pular, os investigadores escolheram abrir os seus famosos paraquedas coloridos (KRENAK, 2019, p. 46), produzidos por exploradores anteriores, para amortecer a queda e permitir que se veja o abismo sob um novo ângulo.

Logo, estar à beira do abismo lhes permitia ver muitos fenômenos, mas se lançar possibilitava ampliar a perspectiva. E assim fizeram. É preciso deixar-se levar na aventura de explorar o abismo. É, nesse sentido, que o livro lhes oferece histórias dos que se tornaram *exploradores do abismo*.

Escolhemos iniciar a nossa apresentação usando a metáfora do *abismo* e dos *paraquedas coloridos*, inspirados nas autoras que pensam os espaços e suas fissuras, ou seja, naquelas que chamam atenção para os deslocamentos realizados no campo, quando se perde a confiança nas certezas propagadas pelos métodos quantitativos e se abandonam os recortes, objetos, noções, categorias e modelos interpretativos clássicos. Diante do legado das ciências sociais e ciências humanas, que têm como marca grandes modelos explicativos (métodos quantitativos ou qualitativos), o nosso movimento é marcar posição e pontuar as questões que afetam a pesquisa em Ensino de História como campo de produção do conhecimento.

Para nós, dizer que estamos à beira do abismo é afirmar que falamos de um lugar, que tomamos uma posição no campo para refletir sobre as condições de produção e circulação do conhecimento sobre o Ensino de História. Essa metáfora nos permite pensar que o Ensino de História é um campo de infinitas dimensões e que, justamente por isso, nos oferece inúmeras possibilidades de encontros e de diálogos.

Nesse sentido, o livro consegue expressar o sentimento político e epistêmico que permeou a organização da coletânea de textos. Já que a intenção é caminhar para além de uma perspectiva que preze pela “articulación canónica aprender/aplicar/cambiar” (ZAVALA, 2019, p. 109). Na verdade, os leitores encontrarão relatos de experientes pesquisadores e seu encontro com o abismo. Com isso ressaltamos que os instrumentos, os conceitos, as fontes e os métodos apresentados no livro não devem ser tomados como um modelo universal, mas como percursos epistemológicos e metodológicos singulares, que os investigadores usaram perante seus desafios.

Apresentamos às novas pesquisadoras e demais interessadas nos problemas do campo do Ensino de História o mundo cintilante de pessoas que pesquisam no Brasil o ensino e a aprendizagem em História, não todas, é bem verdade, pois há muito aí fora. Aproveitamos esse momento e pedimos licença aos encantados que protegem os caminhos da liderança indígena como Ailton Krenak para usar seus ensinamentos, já que o livro usa uma metáfora inspirada em Krenak, que nos oferece estratégias para enfrentar o abismo.

Com isso, nesta coletânea, o homem branco e heterossexual deixa de ser o modelo a partir do qual as pessoas e os povos são julgados, as histórias são contadas e os seres do mundo são moralizados e entristecidos. Esse homem do lucro e da mercadoria torna o mundo triste. Por isso Krenak nos oferece, em seu lugar, histórias ainda não contadas, mas muitas histórias, de muitos povos, de muitos lugares, de muitos gêneros, de muitos “quase humanos”. Histórias para adiar o fim do mundo.

Oferecemos um livro, portanto, para produzir encontros alegres e potencializadores da vida, para que se possa ampliar as possibilidades de viver e sobretudo de deixar viver, de escutar os rumores das diferentes histórias que a colonialidade calou. É para ser lido como um conjunto de forças que criam novos mundos ao pensar sobre nossas relações com o passado, mas sobretudo ao pensar e problematizar as relações que temos estabelecido com as pessoas e com a natureza.

O livro de **Ensino de História e suas práticas de pesquisa** apresenta um conjunto de textos com as principais perspectivas teórico-metodológicas da pesquisa em Ensino de História. Nossa intenção é apresentar aos professores/pesquisadores da Educação Básica e demais estudantes interessados na pesquisa em Ensino de História histórias que relatam os caminhos percorridos para produzir seus projetos de pesquisas, dissertações e teses. Para isso, a coletânea oferece uma série de reflexões produzidas por pesquisadoras do campo da Teoria da História, Historiografia e Ensino de História.

Com a consolidação do campo do Ensino de História no país nos últimos trinta anos e a expansão do Mestrado Profissional Ensino de História, oferecido em rede, questões de ordem epistemológica e metodológica começam a surgir nas salas de aula, sobretudo no que tange à construção dos projetos de pesquisa, como por exemplo: Como a professora pode investigar sua própria prática? Quais referências devem ser utilizadas para problematizar essas práticas? Que tipo de fonte utilizar para discutir o ensino e a aprendizagem de História? Como contar as histórias ainda não contadas? Assim, buscando responder essas e tantas outras questões, reunimos um grupo de pesquisadores para apresentar ao público um livro sobre teoria e metodologia da pesquisa em Ensino de História.

Conforme pontuamos inicialmente, a leitora precisará estar desarmada de conceitos, marcadores e preconceitos para poder saborear os diferentes gostos que procuram, em todos os casos, ultrapassar a linha da colonialidade, os muros das estruturas rígidas do patriarcado, do racismo e da desigualdade social e criar em um mundo e em um tempo presente áspero e duro, permitindo-nos imaginar outros futuros.

Os textos que o leitor encontrará não são objetos de uso fácil ou de mera contemplação; são escritos de vidas que se alongam no tempo, sempre coletivamente, a pensar o ensino e a praticar as lutas sociais que enfrentamos historicamente neste país, dos quais professoras e professores de História são sujeitos nas ruas ou em suas salas de aula de História. Logo seus textos são depoimentos de experiências da luta democrática, antirracista e antipatriarcal. Tais experiências deram-se sempre diante e com o abismo, com uma desconfiança do lugar que essas autoras e esses autores ocupam, com a problematização do tempo em que vivem/viveram. São textos que, como desenhos nas folhas deste livro que ora apresentamos, cintilam, são rastros dessas histórias/forças, dessas trajetórias/potências, singularidades que sobrevoam o tempo, multiplicando o pensamento e a crítica.

É assim que, neste livro, o leitor não encontrará metodologias definitivas ou definidas como regra da primeira até a última página, mas encontrará a multiplicidade, a infinidade. Nunca o tom inequívoco e fácil de uma proposição qualquer, mas o rigor de vidas que se propõem a pensar, pesquisar e ensinar História. E, ao fazer isso, fazem-no com percursos metodológicos diversos, rigorosos, mas nunca engessados, pois são forças produzindo mais vidas, ampliando nossa problematização do presente e nossa imaginação do futuro.

Ao ler este livro, esperamos que a leitora pense sobre como estamos acostumados a um tipo de humano e a um tipo de existência, como diz Krenak, que tem produzido nossos modos de relação no mundo. Será preciso – e modestamente sugerimos este livro como ponto de partida – perder-se dessa imaginação de mundo e de existência que conhecemos e a partir da qual vivemos, deixando-nos perder numa vertigem que apresenta diante de nós o abismo: “Quem disse que a gente não pode cair? Quem disse que a gente já não caiu?”, lembra-nos Krenak (2020, p. 31).

Os textos que aqui foram organizados devem ser lidos de forma independente. Em linhas gerais, o livro foi escrito por pesquisadoras de diferentes regiões do país, haja vista o grande número de perspectivas teórico-metodológicas que orientam os trabalhos de pesquisa no campo. Para efeito de organização do debate, estruturamos as narrativas em quatro partes.

Na Parte 1, intitulada **Questões Epistemológicas da Pesquisa em ensino de História**, os pesquisadores apresentam reflexões sobre os pressupostos que fundamentam os estudos e as pesquisas desenvolvidas no campo do Ensino de História, trazendo um debate sobre educação histórica, construtivismo, filosofia da história, historiografia acadêmica e historiografia escolar. Já na Parte 2, intitulada **Estratégias metodológicas das pesquisas em ensino de História**, apresentam os percursos metodológicos percorridos por diferentes pesquisadores, usando a etnografia, a perspectiva dos métodos quantitativos, História Oral e Análise de Conteúdo.

Na Parte 3, intitulada **Fontes de pesquisa para a pesquisa em ensino de História**, os autores preocuparam-se em discutir narrativas nos espaços, jogos, provas, memórias, cinema, história digital como fonte de pesquisa para o campo do Ensino de História. Na Parte 4, que trata dos **Novos temas e antigos problemas de pesquisa**, as pesquisadoras problematizam os problemas de pesquisa e seus respectivos objetos, como: livro didático, Ensino de História e direitos humanos, Ensino de História e ditadura militar, Ensino de História e jogos. Sem dúvida, cada capítulo oferece ao leitor uma análise das

fontes propriamente ditas e, conseqüentemente, da metodologia utilizada pelos pesquisadores em seu contato com os diferentes fenômenos.

Com isso agradecemos aos coordenadores e às coordenadoras dos núcleos do Profhistória das universidades federais e estaduais: UFPE, UFRGS, UFMT, UFSC, UEM e URCA, que acreditaram nesse audacioso projeto de narrativas sobre percursos realizados pelos exploradores. O apoio institucional e financeiro para que essas histórias fossem contadas foi imprescindível.

Por fim, gostaríamos de dizer, usando as palavras de Mia Couto, que toda a produção intelectual é igual a um colar: “ninguém nota o fio que, em colar vistoso, vai compondo as missangas” (COUTO, 2009, p. 03), ou seja, os artigos presentes nesta coletânea são os colares vistosos da área do Ensino de História; ao mesmo tempo, seus autores preocuparam-se em mostrar os fios que tecem a trama das pesquisas (colares) sobre como se ensina e se aprende História, logo apresentam como cada um explorou o abismo.

## Referências

- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.
- COUTO, Mia. *O fio das missangas: contos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- KRENAK, AILTON. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MIRANDA, Silva. Por Dentro do Abismo (Poesia). In: *Rodapés do abismo*. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2015.
- MOREIRA, Marco Antonio Moreira. *Metodologias de Pesquisa em Ensino*. São Paulo: Editora Livraria Física, 2011.
- VILA-MATAS, Enrique. *Exploradores do abismo*. São Paulo: Cosacnaify, 2013.
- ZAVALA, Ana. *Enseñar Historia: Elementos para una teoría práctica de la práctica de la enseñanza de la historia*. Montevideo: Editora Banda Oriental, 2019.

---

<sup>1</sup> O uso da linguagem inclusiva no texto se faz necessário. Estamos aprendendo um modo de fazer isso. Sabemos que a linguagem binária não é o suficiente, entretanto, neste momento de aprendizagem, optamos por usar, de modo intercalado, os gêneros masculino e feminino, dando um peso maior para este último.





Parte 1

Questões Epistemológicas  
da pesquisa em ensino  
de História



# Historiografia escolar e historiografia acadêmica: relações possíveis na produção do conhecimento sobre ensinar e aprender História

*Renilson Rosa Ribeiro<sup>1</sup>*  
*Amauri Junior da Silva Santos<sup>2</sup>*

## **Um convite à reflexão**

A operação do fazer histórico enfrenta permanentemente os grandes dilemas da decantação do tempo e do exercício da alteridade. Assim como somos artefatos da experiência vivida e compartilhada, o passado conhecido é presidido pelas questões do presente e atravessado por expectativas de futuro. Não importa o quão imersos estejamos no passado por intermédio das fontes e da metodologia aplicada; a suspensão de si e de suas expectativas de forma absoluta é uma ilusão.

Vale lembrar que, em *A Escrita da História* (1982), o historiador francês Michel de Certeau destaca justamente que a operação historiográfica precisa ser compreendida dentro e fora dos textos, visto que o fazer histórico diz respeito à combinação de um lugar social, de práticas e de uma escrita identificadas como científicas. Em outras palavras, na prática de narrar a história existem “não ditos” subscritos, e através de recursos teórico-metodológicos o historiador constrói e confere sentido a um acontecimento ou artefato escolhido que não nos representaria uma referência significativa caso fosse visto fora do seu contexto.

Desse modo, o historiador precisa enfrentar o desafio do distanciamento para ser capaz de edificar o saber científico – conduzido por esse propósito, adota uma abordagem metodicamente organizada e sustentada em bases empíricas que o desloque parcialmente de seu objeto de forma a conduzi-lo ao encontro da experiência passada (ou da sua simulação virtual). Esse conjunto de procedimentos seria, portanto, capaz de produzir uma narrativa entrecortada por perspectivas que lhe concederia o *status* de ciência historiográfica. E é precisamente com esse processo e produto da reflexão histórica – a historiografia – que este trabalho se ocupa.

Segundo Estêvão C. de Rezende Martins (2019, p. 24), cotidianamente convivemos com dois tipos de narrativas históricas. A primeira seria aquela construída continuamente pelos sujeitos históricos não especializados, que, por questões orientacionais, acionam a substância do passado para preencher a carência do presente. Já o segundo tipo seria produzido pelas “pessoas incomuns”, isto é, os especialistas e historiadores profissionais que munidos com um arsenal metodológico descrevem, interpretam e explicam o mundo social com o objetivo de alcançar a inteligibilidade de seus arranjos.

É na esteira desse primeiro apontamento que conduzimos nossa reflexão com o objetivo de a) distinguir as especificidades da historiografia acadêmica e daquela que se convencionou chamar de historiografia escolar; b) indicar as possíveis contribuições e interseções que essas escritas fornecem ao ensino e aprendizado histórico e, por fim, c) propomos considerar o uso da história pública como uma ponte capaz de transpor os muros e limites desses dois campos. Todavia cabe advertir que não reduzimos a história pública a um caráter instrumental. Pelo contrário, sustentamos a hipótese de que as alterações no fazer narrativo-histórico culminam na formação da história pública como uma modalidade historiográfica com métodos, temáticas, dinâmicas e desafios do tempo “presentíssimo”.

Nesse sentido, destacamos que o processo de escrita da História é sempre orientado pelo presente e busca fornecer respostas às carências temporais, substanciando a consciência histórica dos sujeitos que não apenas consomem, mas que agora produzem e compartilham, num fluxo vertiginoso, narrativas de si em rede. Esse cenário virtual delineado pelas novas tecnologias eletrônicas e o aprimoramento dos meios de comunicação produzem mudanças significativas nas relações de produção e distribuição de informações. Tais transformações impactam diretamente as instituições historicamente consagradas como espaço de produção e difusão do conhecimento: a academia e a escola.

Longe de se constituírem como espaços coesos e com um projeto unívoco e progressista, o ensino de História e a História acadêmica enfrentam o mesmo dilema na era informacional. Para que possamos efetivar nosso objetivo, traçamos uma revisão histórica e historiográfica da construção da I) historiografia acadêmica, considerando o século XIX como decisivo, e II) da historiografia escolar nas últimas décadas do século XX. A análise desses dois cenários permite-nos apontar que, assim como a historiografia acadêmica esteve diretamente ligada – ao longo da história – a certos projetos políticos de poder, a constituição do ensino de História como área também esteve.

Essa periodização deve-se ao fato desses momentos terem sido fundamentais para a institucionalização do ensino de História. A segunda metade

do século XIX produziu um gênero narrativo próprio e uma metodologia de ensino pautada num projeto de História asséptica e gloriosa que visava à formação da identidade nacional. Por sua vez, o século XX ocupou-se em trazer à baila personagens e enredos, antes invisibilizados e silenciados, vide a História vista de baixo, com o objetivo de formar a consciência cidadã-democrática-inclusiva. Portanto cabe o questionamento: *estamos hoje diante de qual tipo de narrativa histórica e quais os impactos para o ensino de História e para a autoridade da figura do historiador?* Certamente a História como fruto e processo de litígio não é uma marca do tempo digital, mas ganha novas tonalidades em meio ao desenvolvimento gráfico e à horizontalização da produção do conhecimento.

### **As especificidades da historiografia escolar acadêmica**

É importante iniciar este diálogo partindo de alguns apontamentos basilares. Ou que, ao menos, cremos ser essenciais para que seja possível uma comunicação da natureza como iremos propor. O primeiro diz respeito à nossa concepção sobre texto-narração. Um texto é um diálogo e, portanto, necessita de provocações convidativas para que possa atingir seu objetivo fundamental, que é a reflexão dialética. Exatamente por isso que a introdução deste trabalho aparece como “convite à reflexão”. Esse subtítulo não foi inserido ilustrativamente, tampouco de forma contingencial. Em segundo lugar, buscamos conduzi-lo(a) a um percurso que possa revelar a estrutura do nosso raciocínio. Em razão desse objetivo, cada questão aqui elaborada não será um recurso retórico, mas a uma chave para o diálogo. Por fim, esse diálogo não se encerra aqui. Todavia é importante frisar que aceitar o nosso convite lhe exigirá mais do que apenas a leitura crítico-passiva deste texto. Isso porque criamos um ambiente on-line no *Google Classroom* para alargar a nossa experiência de consumo e produção do diálogo científico. Além desse recurso, disponibilizamos todo o material bibliográfico utilizado no processo de construção dessa proposta. A ideia é não apenas falar, mas ouvir a outra parte. Compartilhar as posições e visões para que seja possível um debate racional, prospectivo, informativo e respeitoso.

A História é uma disciplina que trabalha com limites. Essa proposição lançada categoricamente aqui diz respeito à dinâmica constitutiva do fazer histórico, que é balizado temporal e espacialmente em relação ao objeto investigado. Toda nova abordagem origina-se de acontecimentos que estabelecem os contornos do tempo-espaço, ou seja, os limites que a narrativa possui. O limite, no entanto, não é reservado apenas como ordem estruturante-prática

do fazer histórico, mas também é o resultado de sua atividade. A História é, por excelência, autorizada a regular os limites das interpretações das experiências vividas através da análise crítica das fontes.

Para Certeau (1982, p. 70-71), o discurso acadêmico é constituído pela imposição, implícita ou não, de um conjunto de regras a serem utilizadas. A validade desse tipo de discurso depende da aprovação dos pares. Ainda segundo o historiador, a não aceitação das leis acadêmicas pode gerar a marginalização daquele que não segue o protocolo da comunidade científica. Assim, a História não apenas era limitada pelas balizas do tempo-espaço como também limitava as interpretações ao impor uma ordem metodológica. Ou pelo menos era a única a regular os limites até a tecnologia da informação alterar nossa maneira de produzir e compartilhar conhecimento.

No início deste diálogo, apontamos a distinção estabelecida entre dois tipos de narrativas históricas que comumente encontramos: aquela produzida por pessoas comuns e aquela fabricada por agentes especializados. Essa segunda é chamada de historiografia. Mas o que é historiografia? O termo é utilizado para se referir à *totalidade* das produções narrativas de caráter científico que abordam as interações históricas do ser humano. Essa definição, embora demasiadamente apressada, fundamenta-se na ideia de *autoridade conferida* pelo uso e trato com a metodologia e as fontes históricas. Sobretudo pela profissionalização que instrumentaliza o acadêmico com os procedimentos e as teorias que lhe permitirá compreender, explicar, corroborar e/ou reelaborar a reflexão histórica. Mas como essa narrativa de corte científico se relaciona com a cultura e a consciência histórica? E, por fim, quais as especificidades da historiografia acadêmica e da historiografia escolar? Para respondermos tais perguntas, traçaremos um panorama geral das discussões. Longe de encerrar os questionamentos, esse panorama tem o propósito de alimentar a curiosidade e conduzir a observação participativa no processo de aprendizado.

Em primeiro lugar, torna-se fundamental explicar que a escrita da História pode ser entendida duplamente como processo e produto. Desse modo, a historiografia como processo diz respeito ao modo de produzir a narrativa histórica, que é presidida por um conjunto de procedimentos práticos e teóricos que visam garantir a confiabilidade e a correspondência do narrado. Já enquanto produto, ela é a própria materialização resultante dos procedimentos de ordem científica.

A historiografia-processo é a pesquisa (e todas as suas etapas) em que se produz conhecimento confiável e demonstrável. Depende obviamente da atuação metódica do profissional que a realiza. Esse profissional depende de sua formação intelectual e de seu treinamento prático. A efetivação da

pesquisa desemboca usualmente em uma narrativa (discurso, texto) em que um determinado assunto histórico é descrito, analisado, entendido, interpretado, explicado, argumentado e demonstrado (ANHEZINI, 2011. In: MARTINS, 2019, p. 25).

É importante frisar que há uma terceira possibilidade de operar a historiografia. É possível considerar a narrativa histórica de caráter científico como objeto de análise. Uma história da historiografia, isto é, um estudo crítico a respeito dos movimentos historiográficos ao longo do tempo e suas implicações socioculturais. Os exemplos desse tipo de empreendimento são fartos e vão desde autores no âmbito internacional como Peter Burke (1990), atento às contribuições da escola dos *Annales*, passando pelas grandes colaborações nacionais organizadas, por exemplo, por Julio Benvivoglio e Bruno Nascimento (2017), que estudam a historiografia e os historiadores dos séculos XIX e XX.

Para Maria da Gloria de Oliveira e Receba Gontijo (2016, p. 14) é possível identificar um conjunto de trabalhos que, considerando a diversidade de recortes temporais e objetos, buscaram propor novas agendas de investigação que transpunham tanto a abordagem crítica da produção historiográfica como a perspectiva da sociologia do conhecimento. O historiador Valdeci Lopes de Araujo (2013, p. 37) destaca que a atenção direcionada pelos pesquisadores nacionais à história da historiografia impulsionou a criação de espaços regulados de convivência e conversação – como por exemplo eventos especializados, periódicos e, até mesmo, a formação, em 2009, da Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia (SBTH).

É interessante notar que o debate a respeito da historiografia implica considerarmos outras duas consequências oriundas da reflexão histórica que são orientadas pela narrativa: a consciência histórica e a cultura histórica.

A primeira expressão, segundo Martins (2019, p. 20), é utilizada atualmente para referenciar a consciência de que todo ser humano racional obtém e constrói ao refletir sobre sua vida e sua posição no processo temporal da existência. Isso se deve a que toda ação humana exige a reflexão histórica do agente. De acordo com o historiador alemão Jörn Rüsen, toda ação antropológica é pautada por sua relação com o tempo. Ao narrarmos nossa história – como ato de existência –, não a fazemos de forma instantânea ou totalmente extraordinário, mas sim sob circunstâncias e possibilidades que estão conectadas ao passado. Por meio da formação de sentido, em que a experiência temporal é mobilizada, interpretamos o mundo e a nós mesmos em relação à alteridade. Rüsen define essa habilidade como consciência histórica. É, portanto, entendida como

[...] soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de evolução no tempo do seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (RÜSEN, 2011, p. 57).

Em direção semelhante à de Martins, a historiadora Selva Guimarães Fonseca (2003, p. 89) destaca duas premissas a respeito da História. A primeira é que ela é fundamentalmente uma disciplina educativa, formativa, emancipadora e libertadora. Nesse sentido, a História tem como papel central o adensamento da consciência histórica dos indivíduos humanos, possibilitando a construção e ressignificação de identidades, a compreensão do vivido, a intervenção social e a práxis individual e coletiva. Em segundo lugar, Fonseca aponta que todo debate sobre o significado de ensinar História se desenvolve no interior de lutas culturais e políticas. Portanto, ao discutirmos essas questões, procuramos compreender a lógica das relações dinâmicas que presidem tanto a produção como a difusão do conhecimento histórico.

Portanto a historicidade torna-se um pressuposto essencial na condição existencial de todo ser humano. Isso porque pensar historicamente é um fenômeno inerente à condição humana e revela-se na própria percepção da finitude, que, por sua vez, nos conduz a abordagens distintas frente aos problemas cotidianos. Nesse ponto, ainda conforme Martins, a cultura histórica funciona como uma espécie de “acervo” dos sentidos constituídos pela consciência histórica humana no tempo. Dessa forma, a memória individual e coletiva funciona para o indivíduo como referência dos conteúdos que possui e com os quais opera sua vida prática.

É somente a partir da constituição da sociedade capitalista que a História passará por um intenso processo de crítica, que culminara, no século XIX, em sua elevação à condição de ciência. Nesse ponto, a escrita da história moderna surge como legitimadora das bases do poder do Estado Nação e a historiografia como a guardiã da memória coletiva que buscava as origens de uma nacionalidade idealizada. Conforme afirma a historiadora Adriana Pereira Campos (1998, p. 119), foi graças a historiadores de peso, como, por exemplo, Michelet, Rank, Tocqueville e Burckhardt, e de filósofos da História, como Hegel, Marx, Nietzsche e Croce, que esse processo ocorreu. Durante o século XIX, a Europa experimentava um movimento expressivo de unificação e reafirmação de identidades nacionais. É exatamente nesse contexto que o ensino de História passa a ser ministrado nas universidades. Primeiramente na Alemanha, que organiza o estudo científico da História com forte caráter metodológico crítico, e posteriormente na França, que, embora



tenha produzido dissidentes, acabou empregando as prerrogativas da Escola Metódica, indevidamente apontada como positivista.

Segundo Simone Aparecida Borges Dantas (2007, p. 2), a maior expressão da chamada “Escola Científica Alemã” foi Leopoldo von Ranke, que postulava um afastamento do fazer histórico das especulações filosóficas, subjetivas e moralizantes. Valendo-se da heurística, erudição e da crítica, Ranke transformou as regras técnicas desenvolvidas pelos eruditos em princípios metodológicos, afirma a historiadora. De acordo com Adriana Pereira Campos (1998, p. 122), esse método consistia essencialmente em duas operações: primeiro, a análise das fontes em suas partes constituintes para distinguir nelas os elementos mais distantes e mais próximos no tempo, o que, por sua vez, permitiria ao historiador estabelecer um sistema de credibilidade a esses fatos; depois, a crítica interna das partes selecionadas, demonstrando como o ponto de vista do agente poderia comprometer o seu modo de apresentar a narrativa.

A História Política foi consagrada como o modelo matricial. Uma história *événementielle* que compreendia as dinâmicas sociais através de um quadro interpretativo pautado pelo acontecimento histórico. A História era assim encarada como um jogo de poder entre grandes figuras – homens ou nações – que desprezavam as estruturas coletivas e individuais que conferem a densidade e profundidade própria da narrativa histórica. Essa complexidade foi substituída pela frivolidade dos eventos históricos.

De forma semelhante, tais pressupostos estiveram presentes no ensino de História no âmbito escolar naquele contexto. Uma evidência para tal constatação é a seleção dos temas que impunha uma estrutura tradicional que tratava sobre grandes figuras e empregava métodos mnemônicos, como, por exemplo, os exercícios de pergunta-resposta.

Com pouco espaço para a formulação de hipóteses e a contestação da narrativa canonizada, o ensino de História foi reduzido a uma dimensão puramente instrumental-memorialística. Seu propósito era fixar os grandes acontecimentos que diziam respeito à nação e enalteciam as figuras históricas previamente selecionadas. Além do procedimento e conteúdo, há uma outra particularidade sobre essa historiografia e sua relação com o ensino de História. Ensinar História era visto como atividade a ser desenvolvida no espaço escolar, ao passo que o professor era encarado como o agente transmissor do conhecimento – o único naquele ambiente que estava autorizado a compartilhar a verdade histórica. Caberia, portanto, ao estudante “destituído” do saber ouvir e memorizar as informações.

Já no século XX, a História foi abalada pelas transformações sociais que reorientaram o fazer histórico e o ensino da História. A insatisfação em

relação à história política e sua abordagem atomista despertou a necessidade por uma História mais abrangente e totalizante que não reduzisse a complexidade humana aos jogos de poder. A renovação dos estudos historiográficos atinge seu auge com a chamada Nova História, que substituiu a tradicional narrativa de acontecimentos políticos por uma história-problema. Nesse contexto, amplia-se o horizonte de interesse que buscava inserir diferentes personagens ao enredo histórico. Bem como estabeleceu um profícuo diálogo colaborativo com outras disciplinas, como a sociologia, a econômica, a linguística, a antropologia social, a geografia e tantas outras que colaboraram para a interdisciplinaridade do fazer historiográfico.

Essas transformações reverberaram não apenas na dilatação da concepção de fonte, sujeito e abordagens metodológicas como também de ensino. A abertura a uma História mais plural foi reclamada pelos países que vivenciavam, no século XX, transformações estruturantes. No Brasil, por exemplo, o final do século XX impôs transformações profundas à sociedade. A área do ensino de História surgiu no final dos anos 1970 e início dos 1980 no período de abertura política e do processo de redemocratização do país. Foi diante desse contexto de vivência democrática que cresceu o sentimento de insatisfação com o modelo escolar-acadêmico, que pregava a ideia de um ensino submisso e subserviente ao poder do Estado. A democracia exigia indivíduos ativos e críticos para que seu projeto inclusivo pudesse existir.

Nesse contexto, os historiadores, segundo Elza Nadai (1986, p. 11), vivenciavam não apenas o desafio quanto a repensar a escrita da História como também do papel da escola democrática e, por consequência, do ensino de História. O desafio de repensar as práticas tradicionais e a construção de uma educação crítica que pudesse auxiliar nesse contexto surgiram em meio a um cenário de ampla participação dos setores da sociedade civil que antes estiveram excluídos. O momento era extremamente favorável para o desenvolvimento de um projeto de contrapoder que reclamasse a construção de uma relação distinta com a memória nacional e com o espaço escolar.

Em parte, tal esforço decorre de uma forte resistência à tradição de pensamento que toma a escola como um espaço incapaz de criar algum tipo de produção intelectual. Nessa perspectiva tradicional, como lembra André Chervel (1990, p. 182), a escola é encarada como instituição de transmissão de saberes que são produzidos fora dela, ou seja, ela passa a ser encarada como um “lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina”. Do ponto de vista pedagógico, o próprio estudante era encarado como um ser passivo que estava sujeito à figura do professor – hierarquicamente identificado numa estrutura piramidal de relações de poder. Na contramão dessa visão, a experiência pro-

movida por Paulo Freire desenvolvia uma relação de assenhoreamento do estudante. Portanto o aluno não apenas passa a ser visto como um agente ativo no processo de ensino-aprendizagem, mas também suas vivências passam a figurar como elementos primordiais no processo educacional.

O humanismo de Paulo Freire devolve a autonomia a alunos e professores, redimensionava o processo de ensino-aprendizagem para além da rigidez do esquema doutrinário e salientava uma educação crítica que devolve o conceito de política como par semântico de liberdade (política-liberdade), desconstruindo o par ideologia e doutrinação (MENDES; RIBEIRO JUNIOR; VALÉRIO; RIBEIRO, 2017).

A partir do método proposto por Freire, o campo da educação experenciou uma virada significativa quanto à abordagem teórica do ensino-aprendizagem. A promoção da consciência crítica a respeito dos problemas cotidianos, a compreensão do mundo e do (re)conhecimento da realidade social ocorrem a partir de uma relação dialógica e libertadora. Nesse sentido, os estudantes (re)criam criticamente o mundo que antes os absorvia, e o professor torna-se um coordenador que tem por finalidade fornecer as informações solicitadas pelos participantes, a fim de promover as condições necessárias à dinâmica do diálogo, reduzindo sua intervenção direta, o mínimo possível, no curso do processo educativo.

É justamente aqui também que o ensino de História e a escrita da História convergem. Quando pensamos os canais de acesso à cultura histórica prioritariamente, elegemos a sala de aula e a academia como *locus* dessa produção e distribuição. O que propomos é justamente considerar que não existem distinções hierárquicas quanto à produção dos saberes nesses espaços. Longe de uma perspectiva linear, precisamos compreender a promoção da consciência histórica nos diferentes canais de compartilhamento da experiência no tempo. E nesse sentido torna-se pertinente considerar a potencialidade da experiência virtualizada da história pública. Segundo Cláudia Regina Bovo e Marcos Sorriha Pinheiro (2019, p. 116), a incorporação de uma concepção de história pública aos procedimentos metodológicos de ensino e aprendizagem de História, associada à elaboração de conteúdos para as redes sociais, pode configurar-se como uma chave eficaz para mitigar o distanciamento entre o universo escolar e o universo do estudante.

O uso de tal recurso, associado ao emprego da aprendizagem híbrida, reserva a possibilidade efetiva de promover a conexão que atribui protagonismo ao estudante e promove o diálogo capaz de conduzi-lo à retomada de sua autonomia.

Para além de uma teoria, a história pública é uma prática: é uma maneira de se fazer História para e com o público. Essa prática é informada pela história disciplinar produzida nas escolas e universidades, mas tem como objetivo alcançar e se engajar com a comunidade mais ampla, debatendo cultura, fornecendo serviços e facilitando o acesso à informação. Isso pode ser feito de formas variadas, como exposições, planos patrimoniais, podcasts e produção de mídias para redes sociais, mas também pela incorporação do debate sobre o resultado da informação ou conhecimento histórico mobilizado nesses tipos de mídias e espaços (BOVO; PINHEIRO, 2019, p. 125).

Conforme afirma o historiador Ricardo Santhiago (2018, p. 290), a história pública constitui-se não apenas como uma prática, mas, sobretudo, como um ramo de reflexão completamente diversificado, que vivencia uma franca expansão na modernidade digital – sobretudo em países anglo-saxões –, onde conta com estímulos financeiros para sua consolidação como campo acadêmico, no qual estão em jogo diversos marcadores de reputação e prestígio social, como, por exemplo, oportunidades de trabalho e publicação, posições em associações culturais e acadêmicas, financiamentos à pesquisa. Vale lembrar que a organização da história pública – em especial da experiência norte-americana – se constitui em meados dos anos 1970 em um cenário de crise do mercado de trabalho universitário, que precarizava e limitava as condições de atuação do historiador. Nesse sentido, seu funcionamento é orientado pelo impulso de publicizar o conhecimento histórico para além dos espaços consagrados como detentores de um tipo de monopólio sobre o passado: a escola e a academia.

Ainda segundo Santhiago (2018, p. 291), o percurso que possibilitou a institucionalização daquilo que hoje se conhece como “história pública” surge a partir da necessidade de estimular a participação do historiador em uma variedade de lugares e fazeres profissionais, constituindo, assim, uma espécie de “carreira alternativa” para o profissional da História. Santhiago identifica a criação da revista *The Public Historian*, em 1978, e o National Council for Public History, em 1979, como marcos para a criação do movimento

[...] noção de história pública convida diferentes pesquisadores a revisitar suas investigações passadas ou suas práticas de trabalho correntes, ativando uma reflexão sobre o processo de construção do conhecimento que descortina a sua dimensão pública. Nessa leitura, não se pressupõe a história pública como um conjunto estável de técnicas a serem apreendidas e apenas consecutivamente emuladas, mas como uma prática reflexiva – um processo contínuo de aprendizado, baseado na reconstrução das práticas de trabalho a partir de experiências concretas – ou, se assim preferirmos, como um conceito capaz de dinamizar uma reflexão com consequências práticas (SANTHIAGO, 2018, p. 294).

A emergência da história pública no Brasil coincide com um conjunto de questões da história do tempo presente e das relações entre o uso público do passado. Para Santhiago (2018, p. 95), essa configuração peculiar torna o conceito de história pública analiticamente produtivo, visto que dialoga com noções como as de usos do passado, consciência histórica, passados práticos e cultura histórica. Em um cenário como o que estamos vivendo em que a cultura histórica é reclamada constantemente como elemento constitutivo de discursos negacionistas ou revisionistas, a publicização e a ocupação do espaço público pelos historiadores torna-se um imperativo urgentemente necessário a ser realizado.

### **E as aulas de História nesse diálogo...**

A História como área de pesquisa e ensino é marcada por uma multiplicidade de referenciais teóricos, metodológicos e ideológicos. As diversas concepções de História constituem diferentes maneiras de selecionar os conteúdos, definir os conceitos e procedimentos, privilegiar e analisar determinados tipos de fontes e, conseqüentemente, construir sua narrativa. E as aulas de História não fogem a essa regra. Em outras palavras, o lugar social e escolha do docente evidenciarão a forma de trabalhar historicamente os temas definidos para aquele ano ou turma.

Dessa forma, o ensino de História na educação básica assume o compromisso com o refinamento do pensamento. A pesquisa na sala de aula, atividade investigativa e criativa que envolve alunos e professor, apresenta as seguintes marcas:

[...] primeiro, que a indagação do aluno vai exigir do professor informações que muitas vezes ele não terá de imediato, exigindo dele estudo complementar. De resto, para cada unidade o professor deverá estabelecer um problema que estará articulado com fontes de seu conhecimento. Isso requer pesquisa docente de ordem bibliográfica, mas igualmente de identificação de *corpus* apropriados. *Não só a atividade discente e a sala de aula se tornam lugar de exercício da pesquisa, mas igualmente o professor se vê envolvido na tarefa de investigador, voltado para o exercício didático, rompendo a lógica normatizadora autoritária* (grifo do autor) (KNAUSS, 1999, p. 40-41).

Fazer pesquisa nas aulas de História é a resposta propositiva, desafiadora e difícil para o abandono dos processos tradicionais de ensino e a construção de outras histórias com diferentes objetos, problemas e abordagens. Ela é propositiva porque busca a diversidade de abordagens do conhecimento histórico na sala de aula. Desafiadora, pois significa abandonar as anotações amarelecidas de aulas – repetidas à exaustão – e estar aberto ao novo e imprevisível

de cada dia. E difícil por reivindicar novas práticas na cultura escolar e acadêmica, lembrando que escola e universidade têm um compromisso comum com a educação histórica dos cidadãos.

Cabe destacar que a descolonização da vida em sociedade (“fechada”) pelas transformações do mundo contemporâneo – principalmente a partir da inserção e dos usos na vida prática dos indivíduos das tecnologias da comunicação e informação, forjando o universo da cibercultura, rompendo as fronteiras e os paradigmas de organização social, política e cultural e de concepção de humanidade – torna ainda mais urgente a necessidade de que as instituições de ensino (escolas e universidades) e, conseqüentemente, o ensino da História enquanto área disciplinar operem com base em novo referencial educacional, não mais como lugar de transmissão de informação, mas como espaços efetivamente interligados na problematização dos dilúvios de informações e aprendizados que envolvem os estudantes habituados à *internet* e à tecnologia da informação.

Realizar atividades científicas em sala de aula a partir de situações-problema diárias e construir conhecimentos efetivamente vividos como experiências sociais não podem ser consideradas “escolhas” ou simples “opções” do tempo presente, descontextualizadas de uma perspectiva histórica. É um desejo “forjado” de nossa cultura reconhecer nos alunos os coautores dos processos de ensinar aprender a aprender dentro de uma cultura científica – que a cada dia ganha novas/diversas tonalidades e dimensões nas redes da vida prática das pessoas.

Com essa intenção, Jörn Rüsen (2001, p. 159) afirmou que as ideias históricas prévias apresentadas pelos estudantes são elementos da memória que os sujeitos têm das suas experiências com o passado. A partir dessa concepção, esse historiador compreendeu as ideias prévias como protonarrativas. Para ele, o cotidiano das crianças e dos jovens está cheio de elementos fragmentados das histórias, de alusões a histórias, de parcelas de memória, de “narrativas abreviadas”. A compreensão desses fragmentos narrativos, portanto da protonarrativa, é possível a partir da consciência da “estrutura de uma narrativa histórica: alguém conta a alguém uma história, na qual o passado é tornado presente, de forma que possa ser compreendido, e o futuro é esperado”.

A instituição escolar não pode furtar-se do compromisso como articuladora de diferentes espaços e situações que lidam com o conhecimento, propiciando a criação e o desenvolvimento de comunidades e culturas colaborativas de aprendizagem, interação e intercâmbio. Superar distâncias não significa apagar a diversidade, e sim permitir o encontro do ser humano consigo

mesmo em suas múltiplas faces. O contato, o diálogo, o clicar podem oferecer ao aluno a rara oportunidade de superar preconceitos, medos e limitações.

Dessa maneira, os indivíduos são convidados a abandonar suas ilhas imaginárias e pensar que o “navegar” é sempre preciso. Conhecer, procurar e descobrir não podem ser sinônimos de colonização e dominação. Eles precisam ser sinônimos de criatividade, transformação e reflexão.

## Referências

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. Lisboa: Presença 1970.
- ARAÚJO, V. L. História da historiografia como analítica da historicidade. *História da Historiografia*, v. 12, p. 34-44, 2013.
- BENTIVOGLIO, J.; NASCIMENTO, B. C. (Eds.). *Escrever História: historiadores e historiografia brasileira nos séculos XIX e XX*. Vitória: Milfontes, 2017.
- BOVO, C. R.; PINHEIRO, M. S. História pública e virtualidade: experiências de aprendizagem híbrida no ensino de História. *Revista História Hoje*, v. 8, n. 16, p. 113-134, 2019.
- BURKE, P. *A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989*. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.
- BURKE, P. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CAMPOS, A. P. As correntes historiográficas do século XIX e seus procedimentos metodológicos. *Revista de História*, v. 6, p. 119-126, 1998.
- CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.
- COELHO, M. C.; COELHO, W. N. B. História, historiografia e saber histórico escolar: a educação para as relações étnico-raciais e o saber histórico na literatura didática. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 21, p. 358-379, 2014.
- FANAIA, J. E. A. História, saber acadêmico e saber escolar: um diálogo possível? *Coletâneas do Nosso Tempo*, v. 7, p. 13-22, 2008.
- FONSECA, S. G. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.
- FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.
- FONSECA, S. G.; SILVA, M. A. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FRISCH, M. A história pública não é uma via de mão única, ou: De A Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa. In: MAUAD, A. M.; ALMEIDA, J. R.; SANTHIAIGO, R. *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 57-69.

JENKINS, K. *A História repensada*. São Paulo: Contexto, 2001.

KNAUSS, P. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, S. R. L. (Org.). *Repensando o ensino de história*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 26-46.

LEVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LOMBARDI, J. C. História e Historiografia da Educação no Brasil. *Revista HISTEDBR*, v. 1, p. 1-20, 2004.

MARTINS, E. C. R. História, historiografia e pesquisa em educação histórica. *Educar Em Revista*, v. 35, p. 17-33, 2019.

MENDES, L. C. C.; RIBEIRO JUNIOR, H. C.; VALÉRIO, M. E.; RIBEIRO, R. R. Ensino de História e História Cultural no Brasil: algumas interfaces. In: LEOPOLDINO, M. A.; LIMA, M. L. (Org.). *Didática do Ensino de História: teorias, conceitos, práticas*. 1. ed. Curitiba/PR: Prismas, 2017. v. 1, p. 71-103.

NADAI, E. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. *Revista Brasileira de História*, v. 6, n. 11, p. 99-116, set. 1985/fev. 1986.

OLIVEIRA, M. G.; GONTIJO, R. Sobre a história da historiografia brasileira: um breve panorama. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, v. 177, p. 13-37, 2016.

RÜSEN, J. Narratividade e objetividade na Ciência Histórica. *Estudos Ibero-Americanos*, v. 24, n. 2, p. 311-335, 1998.

RÜSEN, J. *Razão histórica: teoria da história; os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Ed. UNB, 2001.

SANTHIAGO, R. História pública e autorreflexividade: da prescrição ao processo. *Tempo e Argumento*, v. 10, p. 286-309, 2018.

---

<sup>1</sup> Doutor em História pela UNICAMP. Docente do Departamento de História do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagem e do PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História da UFMT/Cuiabá. E-mail: rrenilson@yahoo.com.

<sup>2</sup> Doutorando em História pela UFMT. Bolsista Capes. E-mail: amauri@live.at.



# Diálogos possíveis entre produzir, ensinar e aprender histórias decoloniais

*Elison Antonio Paim<sup>1</sup>*

*Helena Maria Marques Araújo<sup>2</sup>*

A violência contra os índios vem crescendo desde 2017, de acordo com Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil, mas sofre um acirramento durante o governo Bolsonaro. O Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe) mostra ainda que houve expansão dos focos de garimpo ilegal no Norte, além de um aumento do desmatamento a partir de janeiro deste ano. Durante audiências com o Ministério da Justiça e da Defesa, o líder indígena da etnia Yanomami, David Kopenawa, alertou que a invasão de garimpeiros chegava a envolver 20 mil pessoas (REDE BRASIL ATUAL, 19/07/2019).

“Coisa de preto” é subtexto corrente na mente de grande parte de uma sociedade criada sob os parâmetros da Casa Grande. O diabólico plano que começou com tráfico, tortura e assassinato do povo negro e que durou quatrocentos anos é mais nefasto e homicida do que os cinco ou seis anos do holocausto judeu e essa dor a humanidade respeita mais. Não estou dizendo que uma dor é menor do que a outra. Mas afirmo que o holocausto da escravidão negra continua até hoje e não comove nossa sociedade. Não importa, em geral, a quantidade de negros sem nome, sem sobrenome nobre que é assassinada diuturnamente nas favelas e periferias deste país. Ainda rola no imaginário brasileiro a ideia obsoleta de que “preto bom é o de alma branca”, é o sem voz, e há neste imaginário uma desvalorização da etnia negra (Elisa Lucinda, 11/11/2017).

Cotidianamente, ouvimos, lemos, assistimos a notícias como essas. O racismo e a violência nossa de cada dia permeiam o viver no Brasil há mais de 500 anos, desde que o primeiro europeu cá pôs os pés. Indígenas são considerados vagabundos que não sabem explorar as riquezas de suas terras e vivem na miséria. Negros são bandidos e não gostam de trabalhar, são expressões corriqueiras entre brasileiros pronunciadas por pessoas sem formação escolar, com baixa formação escolar, mas também com formação universitária. Frequentemente, temos a sensação de que a opinião de muitos daqueles que tiveram anos e anos de escolarização e daqueles que não tiveram oportunidade de escolarizar-se são praticamente as mesmas quanto ao racismo e a violências

diversas – que historicamente foram/são praticadas – contra povos de origem africana e originários, que recebem a denominação racista de primitivos por alguns sujeitos. Historicamente, existe uma grande distância entre histórias narradas, memórias construídas e experiências vividas pelos homens, mulheres e crianças não brancos/sem origem europeia/não cristãos/heteronormativos e muitas histórias a serem ensinadas e apresentadas em documentos legais – como a Base Nacional Comum Curricular, propostas curriculares de estados, municípios, de redes educacionais confessionais ou laicas –, bem como aquelas inscritas nos materiais didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e nos planos de ensino dos professores.

Após muitos anos de luta do Movimento Negro e de diversos grupos sociais e institucionais, foram aprovadas as leis 10.639/03 e 11645/08, que tornaram obrigatório o ensino de História e cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Porém pesquisas vêm indicando que elas vêm sendo cumpridas de maneira parcial ou não são cumpridas na maior parte de nossas escolas e universidades. Assim, continuamos muito aquém no tocante ao ensino de outras histórias, ou seja, silenciando e/ou invisibilizando histórias e memórias relacionadas a grupos subalternizados, àqueles que estão além da linha abissal, como nos afirma Boaventura S. Santos:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialética (BOAVENTURA, 2007, p. 71).

Na tentativa de valorização das histórias não hegemônicas, alguns pesquisadores – inclusive do campo do ensino da História – vêm se contrapondo ao registrar e narrar outras histórias, aquelas consideradas menores (PEREIRA, 2017).

Enquanto professores/pesquisadores do campo do ensino de História atuantes em cursos de graduação e pós-graduação, temos nos aproximado do pensamento decolonial, da educação intercultural crítica e tentado desenvol-

ver nossas pesquisas e práticas de formação de professores que privilegiem a produção de histórias e memórias contra-hegemônicas. Assim sendo, estamos em diálogo com bases epistemológicas outras que procurem evidenciar saberes e fazeres em diferentes espaços de ensino de História que se contraponham às políticas que historicamente negaram/negam o direito dos povos indígenas e negros de ter suas histórias ensinadas. Ou seja, nessa lógica da colonialidade, o outro lado da linha abissal não produz histórias e nem memórias; são os incivis que vivem e são produzidos por uma sociedade civil (SANTOS, 2007), muito embora sejam eles paradoxalmente a mão de obra básica dessa sociedade. Assim sendo, nessa cartografia abissal também os conhecimentos hegemônicos passam a ser vistos como saberes universais.

Organizamos este capítulo no intuito de evidenciar alguns conceitos fundamentais que vêm conduzindo nossas práticas. Inicialmente, apresentamos diálogos com autores que produzem conhecimentos com base na decolonialidade, experiências/vivências de grupos subalternizados, histórias e memórias contra-hegemônicas. Num segundo momento, explicitamos os procedimentos metodológicos que estamos desenvolvendo em nossas pesquisas. Num terceiro momento, apresentamos de maneira sintética algumas das pesquisas no campo do ensino de História que temos orientado nos programas de pós-graduação aos quais estamos vinculados e, para finalizar, pontuamos algumas perspectivas de aprendizagens de outras histórias e produção de memórias outras.

### **Decolonializando experiências e memórias**

O pensamento decolonial traz a marca, desde seu surgimento a partir do último quartel do século XX, da tentativa de rompimento com as colonialidades sofridas pelos povos não europeus. Essa abordagem epistêmica vem sendo desenvolvida principalmente por estudiosos latino-americanos, especialmente o Grupo Modernidade/Colonialidade, dentre os quais destacamos Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Edgard Lander, Enrique Dussel, Maria Lugones, Nelson Maldonado-Torres, Ramon Grosfoguel, Santiago Castro Gomez, Walter Mignolo e os brasileiros Claudia Miranda, Luis Fernandes Oliveira, Maria Antonieta Martinez Antonacci, Nilma Lino Gomez, Vera Candau, entre outros.

A decolonialidade não é uma abordagem nova, pois ela existe desde a imposição da colonização e escravização dos povos americanos, africanos e asiáticos. A decolonização pauta-se em eixos permanentes de luta dos diversos povos dominados/explorados contra a violência estrutural pensada, assumida e realizada pelas elites nacionais como projeto político, social, cultural, religioso, econômico e epistêmico para subjugar e dominar os povos não europeus.

Os colonizadores europeus, ao chegarem às Américas e Àfricas, preocuparam-se em destruir não só poderes, sistemas econômicos, como imaginários, invisibilizando sujeitos e tornando alguns grupos sociais subalternizados para que assim pudessem afirmar seu(s) próprio(s) poderes-saberes-fazeres colonizadores pela usurpação territorial, econômica e ideológica. Utilizaram-se de múltiplas estratégias para naturalizar e internalizar um pensamento único, racional, moderno, cristão, masculino, heterossexual e eurocêntrico e, então, construíram a “la subalternización epistémica del otro no europeo y la propia negación y olvido de procesos históricos no europeos” (OLIVEIRA; CANDAU, 2013, p. 279). A imposição do pensamento racional eurocêntrico determinou-se como emblema da modernidade, calcando-se na racialização e despojamento dos saberes intelectuais como sustentáculo do “padrão de poder, material e intersubjetivo” (QUIJANO, 2009, p. 107). Portanto “as fronteiras da civilização tornaram-se as margens de um sentido de ordem social europeia; conseqüentemente, os nativos tornaram-se a própria encarnação da desordem, simbolizada no sofrimento moral, degradação física e mundo desordenado” (MENESES, 2009, p. 181). Vai se criando uma invisibilidade dos povos do Sul através do que, como já afirmamos anteriormente, Santos (2010) chama de pensamento abissal. Esse invisibiliza os povos subalternizados pelo colonialismo, e tais exclusões e silenciamentos mantêm-se através das políticas liberais e neoliberais até os dias atuais.

Justificam-se pela superioridade econômica e/ou racial as múltiplas formas de discriminação de uns pelos outros, mesmo que quase todos sofram algum tipo de discriminação. Cria-se, assim, uma cadeia hierárquica de poderes e micropoderes, como: o branco frente aos indígenas, os camponeses frente aos indígenas, os homens frente às mulheres, os heterossexuais frente aos homossexuais, os cristãos frente a qualquer outra forma de espiritualidade, as línguas europeias frente às línguas indígenas e africanas e, assim, em nome da superioridade, “unos son destinados a conocer y otros a ser destinatarios de ese conocimiento, unos son la rémora al progreso y los otros el desarrollo” (VARGAS, 2007 apud WALSH, 2008, p. 136). A colonialidade do poder manifesta-se como o elemento que une o racismo, a exploração capitalista, o controle sobre o sexo e o ser, o monopólio do saber, relacionando-os com a história colonial moderna (QUIJANO, 2000 apud MALDONADO-TORRES, 2007, p. 156).<sup>3</sup>

Catherine Walsh afirma que por meio da interiorização, subalternização e desumanização ocorre a “não existência” dos sujeitos, isto é, a desqualificação é de forma tão ampla, que acaba sufocando todas as possibilidades de existência daqueles sujeitados à colonialidade. Aponta ainda para a relação entre razão-racionalidade e humanidade, de forma que especialmente na América Latina os Estados nacionais sejam pensados e organizados na racionalidade

moderna eurocêntrica, fazendo com que “los pueblos y comunidades indígenas aparezcan como los bárbaros, no-modernos y no-civilizados, y los pueblos y comunidades negras [...] como no existentes” (WALSH, 2008, p. 137).

Em palestra na Universidade Federal de Santa Catarina em 2016, o geógrafo brasileiro Carlos Walter Porto Gonçalves afirmou que os epistemólogos da decolonialidade conduzem suas produções considerando compreender que a forma epistemicida, ecocida, memoricida da atual estrutura de poder e saber é uma falácia em relação aos povos subalternizados, mas é real enquanto prática do colonialismo, do patriarcado e do capitalismo e que, portanto, deve parar de ser reproduzida.

A decolonização funda-se no grito de “espanto del colonizado ante a transformación de la guerra y la muerte en elementos ordinarios de su mundo de vida” (MALDONADO TORRES 2007, p. 159). A decolonização também se expressa no ceticismo e na dúvida para com o projeto colonial; assim propõe uma mudança de perspectiva e “las prácticas y formas de conocimiento de sujetos colonizados”. Representa ainda “un proyecto de transformación sistemática y global de las presuposiciones e implicaciones de la modernidad, asumido por una variedad de sujetos en diálogo” (id, p. 160).

A decolonização deve ser uma (des)aprendizagem de tudo o que foi imposto e assumido pela colonização e a desumanização para que homens e mulheres reaprendam a ser sujeitos de si (WALSH, 2013). Nessa lógica, para que ocorra a decolonização de corpos e mentes, é preciso assumir a perspectiva epistemológica decolonial como um processo de ação, como também pedagógico para a transformação social e um caminho possível para a construção de um mundo outro, onde ocorra maior justiça social, que também envolve maior justiça epistemológica ou cognitiva (SANTOS, 2010)

A decolonialidade considera a desumanização e as lutas dos povos historicamente subalternizados para, então, construir outros modos de viver, de poder e de saber. Assim, a decolonialidade tem, entre outras, a finalidade de “visibilizar las luchas contra la colonialidad a partir de las personas, de sus prácticas sociales, epistémicas y políticas” (CANDAUI; OLIVEIRA 2013, p. 286). A decolonização é também uma estratégia que vai além de sua transformação, remetendo também a construções e criações, tendo como meta “la reconstrucción radical del ser, del poder y del saber” (CANDAUI; OLIVEIRA, 2013, p. 286).

No emaranhado de vozes que têm assumido uma postura decolonial é apresentada uma série de possibilidades outras para a produção de conhecimentos e sentidos histórico-educacionais. Sendo assim, a decolonização visa: a) desfazer a cultura do silêncio, as contradições opressor-oprimido, rearticulando-as para a superação das marcas profundas da colonialidade inscrita na

memória coletiva e social dos povos colonizados; b) atuar como um semeador que cultiva ideias e premissas pudes de indignação e esperança num mundo onde a vida seja a fonte, centro e fim da cultura de cuidado consigo, com o outro e com a natureza; c) romper com a dicotomização que coloca, de um lado, a ciência, a filosofia e a teologia e, de outro, como menores e desqualificados, todos os conhecimentos que não seguem a racionalidade e cientificidade da colonialidade moderna europeia; d) não desqualificar nenhum saber, considerando diferenças entre eles, numa proposta do que Santos (2010) chama de ecologia de saberes; e) levar a sério de forma dialogal as perspectivas/cosmologias/visões de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados; f) lutar contra uma monocultura do saber no campo teórico/prático nos processos de investigação; g) lutar contra o desperdício da experiência que o Ocidente impôs aos outros povos pela força; h) fazer acontecer uma ecologia de saberes como uma opção epistemológica e política que levará ao respeito à integração entre o saber científico e os saberes dos camponeses, dos indígenas ou dos afrodescendentes; i) construir projetos de educação popular em que os conhecimentos acadêmicos/científicos participam em pé de igualdade com a multiplicidade de saberes dos povos; j) diminuição e, se possível, extinção de toda e qualquer forma de racismo, quer seja estrutural, institucional, religiosa, econômica, territorial, ambiental, etc.; h) entre outros aspectos que envolvam lutas contra o colonialismo, patriarcado e capitalismo (SANTOS, 2010).

Na tentativa de decolonizarmos nossas práticas docentes e de pesquisa é que temos trabalhado com memórias e histórias daqueles explorados e esquecidos pelas diferentes colonialidades. Dessa forma, ao dialogarmos com as lembranças dos sujeitos com os quais trabalhamos numa investigação, buscamos suas reconstruções do passado. Reconstruções essas desencadeadas por experiências que nos tocam no presente – as perguntas que formulamos e nos permitem projeções futuras. Portanto tais lembranças são, como defendeu Proust (1871-1922), eivadas ambivalentemente por uma dimensão voluntária e por outra involuntária. Tal ambivalência pode ser flagrada quando esses sujeitos, ao lembrar, extrapolam em suas narrativas as problemáticas e temas sugeridos por nós nas pesquisas realizadas. Eles entretencem experiências presentes com passadas, compartilhando possibilidades plurais e dialógicas de compreensão do narrado, colocando-nos na posição desconfortável daqueles que precisam rever continuamente suas certezas mais banais sobre um dado acontecimento.

Quando fazemos a distinção ou hierarquização dos acontecimentos, tendemos a deixar de lado os sujeitos que foram derrotados e silenciados. Larrosa (2002, p. 27) alerta que o saber da experiência “é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” ou “[...] experiência é o encontro da mente com o

mundo” (GAY, 1988, p. 19). Ainda, no rastro de Benjamin (1994), destacarmos que a vida é uma experiência histórica que se tem com e no corpo, incluindo: etapas, marcos temporais, de identidades, de gênero e marcas étnicas, também necessidades e funções físicas, que no todo constituem o ‘habitus corporal’.

As pesquisas histórico-educacionais com base nas narrações de memórias para que os sujeitos ao narrar recobrem suas experiências são realizadas para que não queiram mais apagá-las. Trabalhar com narrativas de memórias numa perspectiva de diálogo possibilita que os narradores percebam que muitas respostas que buscam estão presentes em suas experiências vividas nas memórias.

Na educação, sobretudo, na educação das relações étnico-raciais, apesar de vislumbrarmos alguns avanços no trato com as diferenças, com as diversidades e com princípios epistemológicos, nossos currículos, nossos planos de ensino, nossas aulas compartimentadas ainda privilegiam um tipo de aluno/a, um tipo de enquadramento curricular que, embora tentemos fugir, muitas vezes, faz-nos sentir pressionados por essa matriz colonial eurocêntrica autoritária. Quantos conhecimentos ainda passam ao largo das nossas universidades, dos cursos de formação, da mídia impressa e falada, dos livros didáticos sobre as epistemes dos indígenas, dos quilombolas, dos afro-brasileiros? Quantos conhecimentos ainda precisamos adquirir para nos descolonizar efetivamente da matriz europeia?

Segundo Boaventura Souza Santos, na América Latina e na África, os povos produzem conhecimentos não reconhecidos nas universidades, porém são aqueles conhecimentos que comandam e organizam as práticas sociais. As universidades enriquecer-se-iam se trouxessem tais conhecimentos para dentro delas. Na ecologia de saberes (SANTOS, 2010), não se pretende eliminar o conhecimento hegemônico, científico com base na colonialidade/modernidade, mas permitir que existam outros conhecimentos igualmente visibilizados e respeitados. É urgente mostrar à universidade e em nossas escolas que existem outros conhecimentos, ligados a grupos subalternizados que sofreram e sofrem o colonialismo, o patriarcalismo e o capitalismo.

Essas contranarrativas, ou narrativas contra-hegemônicas, levantam a bandeira a favor da representação afirmativa de negros e indígenas para desestabilizar essas representações hegemônicas. É nas escolas, e particularmente em nossas aulas de História, que podemos usufruir de práticas pedagógicas cidadãs de caráter emancipatório. Essas produções outras – de histórias e memórias – possibilitam uma maior justiça cognitiva e, conseqüentemente, justiça social. Isso porque podem trazer visões de mundo e saberes outros referendados pelos grupos sociais minoritários e excluídos do patamar de conhecimentos hegemônicos.

Ao longo dos séculos, os povos indígenas e afro-americanos sofreram diferentes formas de subalternização, como o genocídio, o epistemicídio e a perda de elementos culturais, reconfigurando-se ao longo da História como formas de (re)existências. Uma das formas de resistir e (re)existir (QUIÑOÑEZ, 2016) é cartografando e respeitando os conhecimentos e as práticas culturais indígenas e afro-americanas com o sentido de que tais escavações decoloniais levem à construção de memórias e histórias outras. Devemos compreender a construção dos conhecimentos e das culturas como movimentos complexos e dinâmicos e, conseqüentemente, mutáveis, voltados ao empoderamento identitário, estabelecendo, assim, novas cartografias decoloniais (MIRANDA, 2017) a serem ensinadas e aprendidas em nossas escolas e universidades.

Consideramos que o trabalho de entrecruzamento das histórias e memórias outras certamente contribuirá para a “compreensão do ‘eu’, a afirmação da personalidade, situando o indivíduo no espaço, no tempo, na sociedade em que vive como um sujeito ativo, capaz de compreender, construir e transformar essa sociedade, o espaço, o conhecimento e a história” (FONSECA, 2003, p. 250).

### **Pesquisas decoloniais como construção de memórias silenciadas ou a história a *contra pelo***

Temos apostado no registro e diálogo com memórias que estão fora da grande História (PEREIRA, 2017), ou seja, nas memórias contra-hegemônicas. Metodologicamente, como forma de escrita de nossas produções, tomamos como base a forma monadológica de Walter Benjamin. Tendo presente que memória é rememoração, e a narrativa encontra-se intimamente relacionada ao ato de rememorar, entendido como o “exercício do despertar, a possibilidade de ressignificação da própria experiência através de memórias conscientes e inconscientes cheias de significados, sentimentos e sonhos” (ROSA; RAMOS; CORRÊA; ALMEIDA JUNIOR, 2011, p. 203). Entrecruzamos tempos e espaços, pois “ao rememorar voltamos ao passado com as lentes do presente, para que nesta reconstrução das lembranças busquemos elementos que nos possibilitem agir sobre o presente e projetar um futuro” (PAIM, 2005, p. 41).

Para Benjamin (1994, p. 205), a narrativa “não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ [grifo do autor] da coisa narrada, como uma informação ou um relatório se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”. Dessa forma, as narrativas, que são formas de dizer de nossas experiências, podem ser expressas por mônadas como “centelhas de sentido que tornam as narrativas mais do que comunicáveis: tornam-se expe-



rienciáveis” (ROSA *et al.*, 2011, p. 203). Nessa acepção, a mônada capta a totalidade na singularidade, ou seja, na construção de mônadas como aporte metodológico com base na rememoração, nos detalhes mais miúdos das narrativas, há a chance de recuperar o universal, de escovar a História a contrapelo e superar a história linear e colonial na medida em que “a mônada pode revelar o caráter singular da experiência educativa realizada, sem perder de vista suas articulações com o universo amplo da cultura em que ela está imersa e com o olhar subjetivo do pesquisador” (ROSA *et al.*, p. 205).

Alargando o entendimento, Cyntia Simioni França (2015) afirma que “a mônada é concebida como a cristalização das tensões nas quais se inscrevem práticas socioculturais, plurais, contraditórias” (p. 105) e que “a mônada é um fragmento que salta do desenrolar do tempo linear” (p. 106); assim se tem as imagens monadológicas em narrativas, rememoradas/contadas num tempo não linear da narração. Observa-se que “nessas pequenas narrativas que remetem à infância de Benjamin, é possível vislumbrar a articulação entre o vivido individual do autor e as esferas sociais mais amplas, valorizando as experiências do passado infantil e resignificando-as a partir do olhar adulto” (SANTANA, 2017, p. 27). A historiadora Maria Carolina Galzerani instiga-nos, em diferentes momentos de sua produção, a pensar que há a possibilidade de articulação do que é vivido de quem narra com o contexto social, na qual a mônada é construída e torna-se terreno fértil para a construção de significados coletivos e particulares mais substanciais.

Nesse momento, trazemos, a título de exemplo, como se fossem mônadas benjaminianas, sínteses de algumas pesquisas que temos realizado junto com nossos orientandos de pós-graduação com o intuito de aflorar as histórias menores, as memórias contra-hegemônicas, os saberes e fazeres de professores ao trabalhar com as temáticas étnico-raciais e assumir uma posição política e ideológica ao pesquisar temáticas que fogem dos modelos monoculturais de produção de conhecimentos histórico-educacionais.

Guilherme Braunsperger de Lima Vieira, na dissertação *Religiosidades em coleções de livros didáticos de história: História, Sociedade e Cidadania* (2013) e *Nova História Integrada* (2015), desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória, analisou duas coleções de livros didáticos presentes no PNLD 2015 sob o viés da religiosidade dos povos aborizados com a intenção de demonstrar a colonialidade das mentes como a influência de uma historiografia eurocêntrica ainda é predominante dentro dos livros didáticos e como as religiosidades dos diferentes povos apresentados são tratadas nas coleções. O autor analisa as coleções didáticas sob a perspectiva da decolonialidade, apoiado fundamentalmente em autores como Franz

Fanon, Catherine Walsh, Homi Bhabha, Arturo Escobar, Walter Dignolo e Stuart Hall; na análise de livros didáticos, há aproximação do método de abordagem de Circe Bittencourt e Kazume Munakata. Em ambas as coleções, a história dos povos oprimidos tem pouca expressão em comparação com a história europeia e eurocentrada; as discussões sobre exploração e opressão durante o período colonial são suprimidas; a cultura e as religiosidades têm diferentes espaços, minimizando as Áfricas e as Américas, homogeneizando-as e até justificando o caráter civilizador do colonizador.

Odair de Souza em *A educação para as relações étnico-raciais no ensino de história: memórias e experiências de professoras da educação básica* – pesquisa de mestrado desenvolvida no ProfHistória – teve como objetivo investigar interfaces de memórias e experiências de professoras de História a partir da análise da implementação da Lei 10.639/2003, bem como das orientações emanadas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e sua associação aos princípios da interculturalidade e da decolonialidade. A metodologia adotada foi a análise das mônadas oriundas de entrevistas com professoras de História do ensino médio da Escola Pública Estadual Luiz Carlos Luiz, no município de Garopaba/SC, inspiradas em Cynthia França com fundamentação em Walter Benjamin. Orientou-se também na perspectiva da decolonialidade como uma possibilidade epistemológica radical para o rompimento com os saberes eurocêntricos e metodologias e práticas pedagógicas fundamentadas na interculturalidade. Dialogou-se com autores e autoras latino-americanos que postulam a colonização do poder, do saber, do ser, memória e experiência e interculturalidade na educação. As narrações indicam que ainda são necessários cursos de formações continuada e de disciplinas nas licenciaturas que abordem temáticas relacionadas à EREER e à história e cultura africanas e afro-brasileiras, mas ao mesmo tempo apontam para uma série de trabalhos pedagógicos produzidos por professoras/es em suas salas de aula que problematizam as relações étnico-raciais, o preconceito e a discriminação.

Técia Goulart de Souza desenvolveu a pesquisa *Educação para as Relações Étnico-Raciais no Centro de Ensino Fundamental Miguel Arcanjo – São Sebastião – Distrito Federal: diálogos dentro e fora da escola*; teve como origem suas preocupações em criar e desenvolver ações sobre educação para as relações étnico-raciais no ensino de História do CEF-Miguel Arcanjo-DF. O objetivo foi construir um projeto de educação para as relações étnico-raciais que envolva o ensino de História e os saberes transdisciplinares e a comunidade escolar. A pesquisa tem uma parte propositiva com duas ações. Uma reestrutura a disciplina chamada Parte Diversificada – PD em uma disciplina voltada para a Educação para as

Relações Étnico-Raciais. Outra realiza o diálogo/parceria com educadores/as que atuam em pontos de cultura da cidade e que possam compartilhar seus saberes em nossos encontros de PD. Dialoga com Nilma Lino Gomes, Anibal Quijano, Kabengele Munanga, Stuart Hall. O trabalho está organizado em três capítulos: o primeiro composto pela reflexão sobre a disciplina Parte Diversificada e o que os/as colegas do CEF Miguel Arcanjo têm trabalhado nessa disciplina e as perspectivas de utilização dela como caminho para as práticas cotidianas pautadas pelas relações étnico-raciais; o segundo é composto pelas narrativas das experiências com os/as estudantes dos sétimos anos com as oficinas ministradas por Sherwin Morris e pela autora em 2019; no terceiro capítulo, apresenta o programa anual para a disciplina, organizado por bimestres.

Monique Magalhães Marins fez a pesquisa *Todo dia é dia de índio! Que índio?* para o Profhistoria. Desde a implementação da Lei nº 11.645/ 2008, que determina a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas do Brasil já se passaram mais de dez anos. Esse trabalho investiga o que mudou no que se refere ao ensino dessa temática na última década na sala de aula, assim como representamos nossos índios ainda hoje. Analisa-se o que é lembrado e o que se tornou esquecimento referente à temática indígena e se há uma política de memória por trás dessas comemorações e representações. Também é pesquisado se o nosso currículo escolar incentiva esse tipo de reflexão crítica e se nossos alunos são potenciais construtores de um conhecimento histórico que reestruture essa maneira de pensar através da chave epistemológica decolonial e da educação intercultural crítica. Dialoga principalmente com Catherine Walsh, Vera Candau, Anibal Quijano e Fidel Tubino e com autores de currículo, como Ana Maria Monteiro, Circe Bittencourt, Ivor Goodson e Tomaz Tadeu da Silva. Em relação às oficinas pedagógicas, ancora-se teórica e metodologicamente em Zélia Mediano. Portanto a pesquisa objetiva pensar, analisar e discutir as questões levantadas a partir do dia 19 de abril, “Dia do Índio” – uma data simbólica e significativa para a temática indígena. Foram realizadas intervenções e oficinas pedagógicas criadas por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II (e pela mestrandia) a fim de ressignificar o Dia do Índio para os alunos que cursam o Fundamental I. As oficinas foram elaboradas e desenvolvidas numa escola particular da cidade de Niterói no estado do Rio de Janeiro.

Ana Carolina da Silva Andrade está pesquisando *A invisibilidade da Mulher Negra no Livro Didático de História: Desafios para uma pedagogia Decolonial* para o Profhistoria. A investigação tem como objeto a invisibilidade da mulher negra nos livros didáticos de História utilizados no Ensino Médio da rede estadual do Rio de Janeiro. A coleção utilizada é a *Oficina de História*, dos autores Fla-

vio Campos, Julio Pimentel Pinto e Regina Claro. A proposta da pesquisa surgiu a partir da observação de que a participação da mulher negra nos processos históricos é silenciada nos livros didáticos ou aparece apenas em boxes deslocados dos conteúdos dos capítulos. Além disso, pode ser constatada a falta de representatividade dos povos negros enquanto produtores de histórias e culturas nos currículos escolares. Isso ainda não está superado nos livros didáticos; apesar de haver avanços significativos, essa lacuna interfere negativamente, sobretudo, na constituição de memórias para o empoderamento identitário por parte dos alunos afrodescendentes, logo comprometendo a construção de suas identidades, principalmente étnico-raciais. Dialoga principalmente com Catherine Walsh, Vera Candau, Claudia Miranda e bell hooks nas questões da pedagogia decolonial e de gênero. Perpassando tudo isso, como pano de fundo também discute o papel do conhecimento histórico escolar, mobilizando o pensamento de Circe Bittencourt e trazendo para o debate Ana Maria Monteiro.

Francisco das Chagas de Alcântara Araripe está desenvolvendo a pesquisa intitulada *Das pedras pisadas do Cais – O trabalho de campo na Pequena África como método para uma educação patrimonial*. Essa dissertação de mestrado feita no Profhistória envolve a temática relacionada a relações étnico-raciais e resistência africana e dos afrodescendentes em nosso país, tendo como caminho a utilização e exploração do roteiro pedagógico no sítio denominado Pequena África na cidade do Rio de Janeiro. Além disso, propõe-se a apresentação de um roteiro pedagógico pela Pequena África para professores aplicarem com os alunos contempla diversas dimensões – como o patrimônio, as memórias contra-hegemônicas e as heranças de resistências de grupos subalternizados e explorados pelo escravismo em nosso país. O objeto de estudo proposto busca entender como esse trabalho de campo pode contribuir para pensar o território da Pequena África como patrimônio contra-hegemônico identitário da cultura africana e de seus afrodescendentes, além de colaborar para a diminuição das dificuldades existentes – e que são muitas – para que a obrigatoriedade do ensino de História da África, da cultura africana e afro-brasileira, previstas nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, sejam incentivadas, potencializadas, cumpridas, colaborando dessa forma para diminuir preconceitos que insistem em existir. Além disso, relaciona teóricos da memória e patrimônio e pretende analisar os resultados de uma aula de campo com alunos da Educação Básica pelo roteiro da região da Pequena África como meio potencializador da educação patrimonial, da educação para as relações étnico-raciais, da construção da história e memória da cultura africana e afro-brasileira. Utiliza teóricos da memória como Maurice Halbwachs, Mário Chagas, Verena Alberti e Michel Pollack, além de autores decoloniais como Catherine Walsh, Boaventura Souza Santos, entre outros.

## **Construindo possibilidades de ensinar e aprender histórias múltiplas**

Temos por opção o caminho de romper com o que Boaventura Souza Santos (2010) chama de linhas abissais, invisíveis, mas que não permitem que enxerguemos o outro lado, onde está a maioria da população mundial, toda a gama de excluídos sociais e econômicos.

Para que possamos ampliar de fato a garantia de acesso ao maior número de bens e direitos básicos, propomos como um dos caminhos a educação pelas memórias historicamente silenciadas por entender que a memória possui uma dimensão educativa que pode empoderar grupos sociais subalternizados. Porém o que garantirá o processo como mais democrático e igualitário é como e quais memórias serão construídas e quais histórias serão narradas. Daí a importância da busca por novos saberes, rompendo verticalizações históricas, buscando novas epistemologias que nos desafiem a produzir conhecimentos históricos com outras metodologias, com outras perguntas, decolonizando pensamentos, conhecimentos e mentalidades. A isso Santos (2004) chama de justiça epistemológica ou justiça cognitiva, que para ele são a mesma coisa.

A decolonialidade questiona as estruturas sociais, políticas e epistemológicas da colonialidade, que mantêm padrões de poder baseados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres humanos como não humanos. Embora Santos (2004) aponte cinco lógicas monoculturais legítimas na modernidade e excludentes de todos os diferentes – os outros – por não qualificação ou reconhecimento, neste trabalho interessa-nos entender como a monocultura do saber e do rigor científico pode ser transformada em ecologias de saberes na luta por justiça social e epistemológica.

Precisamos pensar que os conhecimentos e as práticas sociais e culturais se configuram em mosaicos de lutas sociais de forma a não as separar dos sujeitos. Resistir cartografando novas perspectivas, novas formas de olhar para as temáticas de pesquisa, buscando novos autores – especialmente latino-americanos ou africanos –, outras epistemologias, dialogando com outros espaços de produção de conhecimentos (países do eixo sul, países latinos, universidades fora do eixo do sudeste brasileiro, entre outros caminhos).

Como opção política apostamos na possibilidade de fazer da(s) memória(s) instrumentos de luta das populações marginalizadas, assumindo-se essas como protagonistas e autoras dessa mesma construção nos movimentos sociais em que estão imersas e fazendo da escola um espaço vivo e das aulas de História espaços não só de resistência, como de (re)existência (MIRANDA, 2017).

Considerando que nossa opção pelo trabalho com memórias outras é uma opção política, não nos interessa sobremaneira a memória do poder (CHA-

GAS, 2000) e sim o poder da memória como instrumento de luta em prol do empoderamento de grupos sociais subalternizados numa perspectiva intercultural crítica. Essa concepção de memória que vai contra a corrente, que desliza por outros territórios e outras concepções de poder, talvez nos ofereça chaves de compreensão e atuação na busca de conquistas sociais mais democráticas, na possibilidade real de maior justiça social, política, cognitiva e econômica.

Memórias outras, ou seja, memórias contra-hegemônicas são marcos referenciais nos territórios populares que visibilizam memórias subterrâneas (POLLACK, 1989), descortinando riquezas culturais, lutas de trabalhadores por terra, trabalho, educação, saúde, melhores condições de vida e qualidade de sobrevivência. Tais memórias “pós-abissais”, parafraseando Boaventura, são aquelas que estamos querendo revelar.

Concluindo, é assim que entendemos que essas reflexões podem colaborar para a divulgação de conhecimentos libertadores e contra-hegemônicos em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. Tais conhecimentos podem e devem ser divulgados quer em ambientes acadêmicos de salas de aula da Educação Básica, como da formação de professores, ou em espaços educativos não formais junto aos movimentos sociais, podendo contribuir para a ampliação da cidadania cultural (SANTOS, 2010).

## Referências

- BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v. 1).
- CHAGAS, Mário de Souza. *Memória e poder: contribuição para a teoria e a prática nos ecomuseus*. In: Site: <[www.quarteirao.com.br/pdf/mchagas](http://www.quarteirao.com.br/pdf/mchagas)>. 2000.
- FRANÇA, Cyntia Simioni. *O canto da Odisseia e as narrativas docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional*. Tese (Doutorado) – UNICAMP/FE, São Paulo, 2015.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens que lampejam: contribuições de Walter Benjamin para a produção de conhecimentos históricos. *Encuentro de Saberes. Luchas populares, resistências y educación*, Buenos Aires-Argentina, v. 1, p. 53, 2013.
- GAY, Peter. *A experiência burguesa*. Da Rainha Vitória a Freud: a educação dos sentidos. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- LARROSA BONDÍÁ, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira da Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LUCINDA, Elisa. *Coisa de branco, até quando?* Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2017/11/elisa-lucinda-coisa-de-branco-ate-quando/>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Colombia: Siglo del Hombre Editores, p. 127-167, 2007. Disponible en: <<http://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=SOBRE+LA+COLONIALIDAD+DEL+SER+%3A+CONTRIBUCIONES+AL+DESARROLLO+DE+UN+CONCEPTO&btnG=&lr=>>>. Acesso en: 05 nov. 2014.

MENESES, Maria Paula. Corpos de violência, linguagens de resistência: as complexas teias de conhecimentos no Moçambique contemporâneo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra – Portugal: Almedina, 2009, p. 177-214.

MIRANDA, Claudia. Clandestinización y re-existencia diaspórica: horizontes expedicionários e insurgencia en afroamérica. In: SEPTIEN, Rosa Campoalegre; BIDASECA, Karina Andrea (et al.). *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. In: WALSH, Catherine (Org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 273-303.

PAIM, Elison. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de História. In: MOLINA, Ana Heliosa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima. *Entre textos e contextos*. Curitiba: Editora CRV, 2016.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. (2018). Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades: Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos Indígenas no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(92). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3543>>.

PAIM, Elison Antonio. *Memórias e Experiências do Fazer-se Professor(a) de História*. Campinas: FE Unicamp, Tese, 2005.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de História e resistência: notas sobre uma história menor. In: Elison Antonio Paim. (Org.). *Patrimônio Cultural e Escola*. 1. ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017. p. 227-246.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra – Portugal: Almedina, 2009. p. 74-117.

QUIÑÓNEZ, S. A. *Se han florecido nuevas estrellas al cielo: suficiencias íntimas y clandestinización del pensamiento afrocolombiano*. Cali, Colômbia: Poemia su Casa Editorial, 2016.

REDE BRASIL ATUAL. *Assassinato de liderança indígena revela: Bolsonaro ‘cria ódio contra essas populações’*. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2019/07/assassinato-de-lideranca-indigena-revela-bolsonaro-cria-odio-contra-essas-populacoes/>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

ROSA, Maria Inês Petrucci et al. Uma outra compreensão de currículo. *Currículo sem fronteiras*, v. 11, n. 1, p. 198-217, 2011.

SANTANA, Tatiana Oliveira. *Narrativas Femininas Guajajara e Akratikatêjê no ensino superior*. Dissertação (Mestrado) – UFSC, Florianópolis, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Portugal: Almedina, 2009. p. 23-71.

SANTOS, Boaventura de Souza. Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de pascal. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Portugal: Almedina, 2009. p. 446-486.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. In: *Tábula Rasa*. Bogotá – Colômbia, n. 9, p. 131-152, julho-diciembre 2008.

WALSH, Catherine (Ed.). *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-68.

---

<sup>1</sup> Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (Prohístória) da Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-doutor pelo Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED. Doutor em Educação pela Unicamp e Mestre em História pela PUC-SP. Membro dos grupos de pesquisa Pameduc (UFSC), Rastros (USF) e Kairós (UNICAMP). E-mail: elison0406@gmail.com.

<sup>2</sup> Professora Adjunta de História do CAp/ UERJ e de Estágio Supervisionado de História da UERJ, do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB) do CAp/ UERJ e do Mestrado Profissional em Ensino de História (Prohístória – UERJ). Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: hmaraujo.maosaobra@gmail.com.

<sup>3</sup> Estudiosos da decolonialidade apontam que a colonização aconteceu e continua acontecendo em várias frentes, como a colonialidade do poder, a colonialidade do ser, a colonialidade do saber e a colonialidade da natureza. Para tal conhecimento sugerimos a leitura de produções anteriores dos autores *Memórias outras, patrimônios outros e decolonialidades: contribuições teórico-metodológicas para o estudo de História da África e dos afrodescendentes e de história dos indígenas no Brasil* (ARAÚJO; PAIM, 2018); *Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de História* (PAIM, 2016).



# Consciência e Educação Históricas

*Estevão Chaves de Rezende Martins<sup>1</sup>*

Educação histórica é um processo dinâmico de aprendizagem e de vivência da experiência humana do tempo concreto com dois polos: o ensinar e o aprender, com uma relação de impacto recíproco tanto para quem “ensina” como para quem “aprende”. Isso se deve ao fato de que a construção da consciência histórica de todo agente racional humano é constante: aprende, reaprende e se reconstitui a cada momento presente. Tal momento presente é um contínuo entre o momento passado e o momento futuro, cuja domesticação reflexiva é necessária ao agente, para que ele se torne senhor de si e de seu tempo. A aprendizagem histórica é própria a todo e qualquer agente racional humano, independentemente de sua eventual prática profissional. Pensar a si e seu mundo no fluxo do tempo, ou seja: refletir historicamente, é uma prática humana universal. Ninguém nasce em um mundo sem história. O modo de a interiorizar (pelo pensamento e na consciência) e de a exprimir reveste-se das características específicas de cada cultura historicamente constituída, em que cada pessoa está inserida. A diversidade cultural (e, eventualmente, o conflito entre culturas ao longo do tempo e em espaços distintos) nada retira ao modo de toda pessoa de conscientizar-se historicamente. Um intelectual europeu do século XXI passa por tal processo, assim como um índio americano do século XVI ou um escravo africano do século XIX.<sup>2</sup>

## **Consciência e sentido**

Assim, todo agente racional humano busca atribuir sentido ao que faz e/ou àquilo pelo que passa. Isso ocorre no plano intencional: valores, ideias ou interesses, presentes, transmitidos e praticados no âmbito da respectiva cultura, fundamentam e orientam o agir. Esse contexto cultural está interiorizado, mais ou menos ampla e conscientemente, e precede, ao menos no plano lógico, o agir concreto de cada um. No plano interpretativo, que elabora sínteses articuladas de sentido para a existência de cada pessoa, há a mesma preocupação com o estabelecimento de um significado plausível para a memória enraizada (legado cultural enraizado) e para a memória ativa (prática do viver, concreta, no dia a dia). A memória enraizada está incluída no que se convencionou chamar de consciência histórica. Nessa consciência estão reunidos os elementos conformadores da identidade, com os quais o indivíduo elabora e estrutura o tempo

da experiência vivida em tempo refletido como história. O elemento reflexivo é fundamental para a instituição do caráter histórico da consciência da ação no tempo (passado, como presente ou futuro).

No processo de formação dessa consciência, os processos educacionais (formais como informais) são decisivos. A memória recolhida e aprendida é assim objeto de análise e crítica no contexto do tempo de cada indivíduo, ‘atualizando’ o legado cultural que herda. Trata-se de uma crítica reflexiva, que se poderia chamar também de metarreflexiva. Por que metarreflexiva? Porque nesse processo educacional, em primeira linha, o agente é confrontado com a experiência direta da vida prática no tempo, que se pode denominar experiência imediata individual. Esse indivíduo defronta-se também, entretanto, com o estoque acumulado de reflexões sistematizadas, organizadas em conceitos de segunda ordem, de natureza mediata, obtidos pelo aprendizado, pelo contato, pela convivência, pela tradição. Ao lidar com esses conceitos, o indivíduo reflete em um metanível. Esse é o nível em que o indivíduo pode contrastar as tradições refletidas que encontra com a experiência imediata e com os conceitos que elabora, mediatamente, sobre as mesmas vivências de tempo histórico – objeto dos conceitos propostos, ensinados, veiculados, mediados por terceiros (por exemplo: uma narrativa no âmbito familiar ou a aula de um/a professor/a de História). Esses terceiros podem ser, pois, tanto quaisquer outros indivíduos com que se convive de modo espontâneo (a começar, usualmente, com os integrantes do círculo próximo da família) como os que atuam nos processos educacionais formais do ensino de História, por exemplo, em meio escolar (em qualquer grau).

Em quaisquer dos casos, tem-se um esforço pertinaz por construir um tempo histórico em que a existência e a ação possuam sentido e produzam sentido. Pressupõe-se, no cotidiano, que tais sentidos sejam apreensíveis e compreensíveis. O sentido geral atribuído à memória histórica ou construído para ela desempenha um papel decisivo para três planos (interconexos) de identidade: 1) a de cada um, 2) a do grupo a que cada um pertence e 3) a da sociedade que cada indivíduo e grupo formam. Origem cultural, estratificação social, sistema de produção, linguagem, religião, organização e hierarquia e tantos outros elementos consagrados nesse processo são definidos, delimitados, investigados, interpretados, estruturados, articulados, transmitidos, apropriados.

### **Memória, identidade, cultura**

A memória e a identidade formam uma encruzilhada em que as diversas perspectivas do senso comum como do conhecimento científico se encon-

tram. História, psicologia, literatura, economia, sociologia, filosofia, antropologia e tantas mais concorrem, umas e outras, para que se constitua um feixe de fatores em cuja intersecção o sujeito reconhece a si e os demais o reconhecem. Nesse ponto focal, memória individual, tempo coletivo e espaço social associam-se para formar a cultura histórica com a qual a identidade se forja, consolida, atua e se mantém. A memória pessoal, associada à memória coletiva inscrita na historicidade do espaço social em que cada indivíduo emerge, marca não apenas a identidade particular do sujeito agente, mas também a coletividade identitária com que cada um se depara e que cada um quer assumir, modificar, transformar e mesmo rejeitar. Há aqui a inserção em uma dinâmica que se pode chamar, com Jörn Rüsen, de constante antropológica da cultura histórica.<sup>3</sup> O que significa isso? Tal realidade é a de todos e a de cada um: a cada instante, todos os instantes precisam ser processados idealmente (ou o são, de fato) em um construto significativo que apelidamos de “história”. Passado, presente e futuro são fatores da cultura histórica, operados pela síntese ativa do agente racional humano sob a forma de cenário existencial, encontrado e produzido, da vida concreta, tematizado na reflexão e expresso na narrativa histórica.

Um desses cenários está exteriorizado na cultura histórica praticada na vida social no formato dos museus e em sua função sociopedagógica. Nos museus em geral, como nas exposições temporárias de cunho histórico, “vê-se” a História. A estratégia estética dos museus é também uma didática da consciência histórica. A representação intelectual da memória e da consciência históricas é visualizada na perspectiva do ideário presente nas mentalidades e nas organizações sociais que se pensam e se expõem de acordo com critérios de escolha de temas, objetos, textos e espaços. Encenar a História como um espetáculo – como algo que se deve ver, além de saber – é um procedimento que requer reflexão teórica e metódica, pois se articula com os âmbitos dos gostos, das afinidades, das afetividades, das emoções.

A conjuntura da construção da identidade e da especificidade dos grupos sociais mediante a elaboração da consciência histórica toma, na decisão de fazer museus e de preservar indícios [como no conservacionismo arqueológico], uma dimensão que mescla critérios político-administrativos e posições teórico-metodológicas. O aspecto da capilaridade didática de olhar a História e de a fazer ver, no meio cultural de dada comunidade, é um dos elementos mais desafiadores para o campo epistêmico da História-ciência, pois a faz interagir com o espaço de sua efetividade generalizada na sociedade.<sup>4</sup>

O mesmo vale para as exposições temporárias, frequentemente conexas com efemérides clássicas (por exemplo de uma efeméride por vir: o bicentenário

rio da proclamação da Independência do Brasil em 2022) ou ligadas às micro-, meso- e macrohistórias grupal, local, regional ou nacional. Dois exemplos referentes ao Brasil que recobrem esses quatro níveis: a escravidão e a imigração.

No quadro de longo prazo dos museus e no quadro de curto prazo das exposições inserem-se três das múltiplas dimensões da cultura histórica: a política, a científica e a estética. Ou seja: o poder, a verdade e a beleza, indispensáveis à qualificação social de histórias que tenham por escopo constituir-se como referência na realidade concreta dos agentes. Ver a história exprimiria, assim, a sintonia suposta (e esperada) entre o mostrado (ou escrito) e o observador (ou leitor), na medida em que essas três dimensões encontrariam, na exposição e na compreensão, inteligência comum. Na dinâmica do curtíssimo prazo da relação pedagógica em sala de aula, a interrelação entre tais dimensões é constante.

O componente histórico, pois, como elo de coesão e estruturação da consciência de si, aparece como interesse primordial da constituição do agente racional individual e socialmente.

Independentemente de todas essas operações serem efetuadas por um “leigo” ou por um “profissional”, elas são fundamentais, originárias, estruturantes da especificidade histórica do agente racional humano. Como bem lembra George Steiner, “a dignidade do *homo sapiens* é justamente isto: a realização da sabedoria, a busca do conhecimento, a busca do conhecimento desinteressado, a criação da beleza”<sup>5</sup>.

### **Humanismo – categoria universal**

Tal perspectiva humanista central já orientava o ideal iluminista da segunda metade do século XVIII e do início do século XIX. Destaca-se nesse contexto o pensamento de Wilhelm von Humboldt, cujo projeto de educação para a humanidade constitui um marco para o curso da reflexão histórico-filosófica subsequente.

O mundo em que atuam os irmãos Wilhelm e Alexander von Humboldt corresponde a transformações excepcionais nos planos político, econômico, social e cultural. Suas vidas testemunham e acompanham a Revolução Francesa, o reordenamento do mundo europeu, o vendaval napoleônico e a restauração promovida pelos Congressos de Viena sob a batuta de Metternich.<sup>6</sup> O ambiente intelectual na ‘nova’ Europa era de todo favorável também a que se repensasse o projeto de formação do cidadão em um mundo transformado. O mundo viu-se repetidas vezes confrontado com a necessidade de se reinventar: após o vendaval napoleônico e a reinvenção do século XIX, a 1ª Guerra Mundi-

al, a ascensão dos fascismos, a 2ª Guerra Mundial, a Guerra Fria, a queda do Muro de Berlim, a globalização econômica, a anonimização da humanidade pela desenfreada revolução digital e tantas outras situações em diversos graus de gravidade, como em 2020 o desnorreamento de muitos perante a dura constatação de uma dura obviedade: seres humanos são mortais, e a negligência política e econômica ao lidar com as sociedades tem um elevado preço moral e em vidas. O desvio doloso da função da consciência histórica, operado por inúmeros titulares de cargos públicos, contrasta com a elevação e o empenho demonstrados por outros tantos responsáveis políticos pelo mundo afora, com relação à dignidade da pessoa humana e a seus direitos, como a educação histórica bem efetivada pode consolidar.

Assim, refletir sobre quem é – ou deve ser – o ator da realização do homem, da sociedade, do Estado, do mundo enfim, continua, por assim dizer, na ordem do dia. Tais esforços já não são recentes à época dos Humboldts – a segunda metade do século XVIII já fora pródiga em reengenharias. Assim, uma das questões que se põem aos (re)organizadores do Estado no início de século XIX é: que homem, que cidadão deve ser, tornar-se, agir? Que pessoa se deve formar, instruir, cultivar, constituir, desenvolver?

Essa questão pode ser abordada (e respondida) de múltiplas maneiras. Há quatro pistas sobre como ela pode ser tratada. A primeira dessas pistas é a ideia central que animou o pensamento e a proposta de Humboldt: educar para a humanidade. A segunda aponta alguns elementos das ambiguidades que envolvem o termo ‘universidade’ – mesmo depois do projeto humboldtiano ou, quem sabe, principalmente depois dele – e as crises que parecem ser a regra do existir das instituições que se fundaram, legítima ou apenas alegadamente, em seu nome. Mas não se trata apenas da universidade como ambiente de formação aprofundada para os que disponham de um cabedal prédio adquirido na infância e na primeira juventude. Com efeito, a introdução gradual da obrigatoriedade de frequentar a escola<sup>7</sup>, de ser alfabetizado e de conhecer o contexto de sua sociedade e de sua cultura, como de sua língua e de seus costumes, mudou o horizonte de referência, mesmo se lentamente, para os integrantes de dada sociedade. As escolas, mediante um roteiro abrangente, que não dependesse da iniciativa religiosa (própria à instrução paroquial pelo uso da Bíblia, de longa tradição, e sob controle do respectivo corpo clerical), passam a ser o ambiente coletivo de acesso generalizado (ao menos na intenção) ao conhecimento, à prática e ao desenvolvimento do modo humano de ser. Tal modo somente parece poder efetivar-se e engendrar uma consciência histórica autônoma.

A terceira pista de possível resposta sugere um paralelo, no Brasil, com um contemporâneo de Humboldt, tendo semelhante engajamento no espaço

público de criação institucional: José Bonifácio de Andrada e Silva. A quarta pista remete ao papel da razão esclarecida no programa da consciência histórica. Algumas indicações dessas duas pistas vão mais adiante.

Importa precisar que ‘ser humano’ aqui é entendido em dois sentidos: a) como humanidade, a totalidade dos seres humanos concreta e empiricamente existentes; b) como aquele que exprime a quinta essência do ser humano, sua substância, sua diferença específica. Entendida em ambos os aspectos, humanidade é um conceito que passou a ser articulado de forma irreversível na virada do século XVIII para o XIX com os conceitos de cultura e educação. O ser humano inteiro (integral) é uma *razão* unificada em um *todo* fascinante das mais diversas faculdades e disposições. A formação perfeita, multiabrangente e harmônica para constituir o todo é o ideal da humanidade.<sup>8</sup> A relação harmoniosa da unidade pessoal do homem é definida como decorrente da ação educativa e da autoformação. A educação/formação<sup>9</sup> é assim considerada como um processo infinito de desenvolvimento das próprias possibilidades do homem que se enraíza na capacidade humana de aperfeiçoar-se e desdobra-se gradativamente ao longo do tempo. Vista assim, a educação enuncia-se como o fim mesmo da existência humana; o ser humano que se educa é fim de si mesmo – a autoeducação é a meta máxima.

Essa concepção do processo de formação do ser humano *em* ser humano (uma espécie de devir existencial da condição originária de ‘ser inculto’ [potencialidade humana] à de ‘ser cultivado’ [efetivação humana cultural]) articula com clareza três dimensões da questão: a) a formação, mais ampla que o processo escolar de ensino, que dela faz obviamente parte; b) a humanidade enquanto coletivo de sujeitos individuais concretos, em cujo meio cada indivíduo é; c) a humanidade como modo humano de ser individual e socialmente.

Uma concepção desse tipo, enquanto tal, não inclui a multiplicidade cultural e a diversidade de opiniões. Ambas estariam no plano da realidade histórica, aquém do projeto da humanidade em si. A humanidade ‘universal’ constitui uma ideia regulativa, um horizonte de referência e de expectativa, em cuja perspectiva a história concreta precisa ser conhecida.

A ideia de formar para ser humano trabalha com a noção de “ser humano ideal”, de um “ser humano segundo um figurino substantivo”, para cuja realização a escola “universal” dos direitos humanos serve de ambiente. A dignidade máxima do ser humano está não em ser “útil”, mas em ser “formado” (pleno). É por esse modelo que Wilhelm von Humboldt se pronunciara em 1792: “Não tenho ambição alguma que se pareça com talento, saber, erudição; mas gostaria efetivamente de pretender ser um homem, um homem

formado”<sup>10</sup>. “Formação” não quer dizer aqui um mero produto do “isolamento” ou da “liberdade” de uma individualidade privilegiada, mas se constitui, enquanto todo maximamente harmonioso e mais bem proporcionado de todas as faculdades humanas, no projeto da sociabilidade histórica.<sup>11</sup> “Formação” como unidade originária na compreensão de si próprio e do mundo contrapõe-se ao sintoma da “unidimensionalidade” do homem na cultura moderna – diagnosticado como ameaçador<sup>12</sup>; contrapõe-se igualmente a qualquer forma de dominação do ser humano, a qualquer forma de heteronomia

No conceito de formação assim entendido está um desafio à realidade social e estatal tanto quanto um alto grau de consciência dos ‘formados’ com relação à sua função social. Com mais perspicácia do que seus contemporâneos. Para preservar a formação racional requer-se uma classe de indivíduos privilegiada pelo destino, livre de pressões instintivas, dotada de força e de acuidade de espírito. A classe dos formados, que emerge pela formação crítica integralmente livre, está vocacionada a fomentar o ideal da formação humana, independentemente de estar no serviço público, na ciência, na arte ou em que profissão for.

### **Universalidade e universidade**

Ensino de História não se restringe ao mundo da escola básica. Ensino de História estende-se ao espaço universitário – obviamente um tipo de escola – e insere-se também no espaço social amplo em que todo e qualquer indivíduo se constitui e age.

Duas características da universidade, ao menos, parecem ter-se assim consolidado. Uma, compatível com a perspectiva humboldtiana, refere-se ao fato de que a instituição acadêmica afinal deve distinguir-se pela excelência da pesquisa. Dessa decorreriam a possibilidade do ensino e a difusão do saber. A autoridade do conhecimento é assim o fundamento do poder do homem culto e cultivado. Outra, menos compatível com o que imaginou Humboldt, é a progressiva e expansiva tendência de as instituições de ensino superior serem cada vez mais de ensino e cada vez mais escolares – ou seja: ensinar mais e formar menos.

A instrumentalização do sistema escolar permaneceu ao longo do século XIX, mesmo se houve uma transferência de mãos. Dois fenômenos merecem ser lembrados para permitir uma contextualização pertinente das questões que afloram no século XXI, em contraste com as concepções enunciadas no início do século XIX. O primeiro desses fenômenos é o progresso constante da escolarização, especialmente na Europa e nos Estados Unidos. O au-

mento do público letrado e a crescente participação de mais e mais grupos sociais dos movimentos políticos são um dado importante, que não escapa à observação dos governantes.<sup>13</sup> Se as igrejas (católica principalmente, mas também as demais confissões cristãs) já há muito haviam percebido a importância do controle sobre o sistema escolar e de seu efeito sobre o ideário e os ideais dos homens, o Estado dá-se conta disso no século XIX. Tem-se aqui o segundo fenômeno: a transferência da escolaridade do campo confessional teológico para o campo confessional republicano, leigo. A confessionalidade residual de muitas monarquias do século XIX na Europa como no Brasil não manteve, no longo prazo, sua posição exclusiva.

Estão assim reunidos ingredientes de certa ambiguidade que permeia o espaço social das universidades. O programa da independência crítica absoluta, do poder analítico da razão, da compulsão criativa da descoberta do mundo, do desvelamento das regularidades e das leis da natureza, apanágio do sacro pagode da pesquisa universitária, está também ele exposto ao contraditório das estruturas de poder, das rivalidades sociais, das vaidades pessoais, dos interesses do Estado. O Estado, instituidor primeiro e mantenedor majoritário da universidade, firma sua posição em manter um olhar de avaliação e controle da atividade universitária. Na universidade, haveria funcionários públicos assim como em qualquer outra repartição. A expansão da universidade de iniciativa particular, nos moldes de empresa privada, representa uma cunha debilitadora do controle estatal. Nos países da Europa, em geral, ou seja no ambiente relevante para a concepção humboldtiana, o espaço universitário é quase que exclusivamente estatal. O espaço público, porém, considera-o mais como mecenato do que como obrigação de Estado.

Na distinção entre público e estatal aparece uma ambiguidade mais. Regra geral, o espaço público universitário considera-se intérprete e porta-voz da expectativa – quando não das exigências – da “sociedade” como um todo. Não raro, o integrante da estrutura universitária contrapõe-se ao Estado em nome dessa representação. E frequentemente com ótimas razões. Mas a contraposição crítica não elide a ambiguidade e a crise de relacionamento que dela decorrem. Se Humboldt queria que a formação universitária ensinasse a realização plena do homem, a universidade efetivamente instalada não corresponde integralmente ao sonho. O Estado, seja diretamente por suas próprias instituições, seja indiretamente pela autoridade de regulação e de controle da iniciativa privada, opõe norma e padrão à autonomia e à criatividade.

Como no tempo de Humboldt, a questão gira, pois, em torno do corpo de pesquisa e ensino, comumente chamado de ‘docente’. A proposta de liberdade de cátedra, de conexão entre pesquisa e ensino, surgiu no contexto de um



mundo que emergia vagarosamente da longa tradição de tutela do Antigo Regime e do duplo vendaval revolucionário e napoleônico. Rapidamente, o espaço acadêmico tornou-se sinônimo de uma dupla imunidade: a do pensamento independente e a do território livre. Ao menos no imaginário de seus habitantes. Se a primeira imunidade é de cunho virtual, sem deixar de ser desbravadora e por vezes – diriam alguns: principalmente – incômoda, a segunda é problemática para o Estado. Não resta dúvida de que nos deparamos aqui com mais uma das incontáveis ambiguidades que se instalaram no mundo universitário ao longo de dois séculos. Até que ponto se poderia praticar a autonomia crítica da cidadania virtual do conhecimento científico independente – na linhagem de Humboldt – quando, institucionalmente, o Estado é o principal sustentáculo do sistema acadêmico (e escolar, em geral)? Ainda mais: a autonomia parece menos garantida quando é a livre iniciativa econômica do mercado que promove a fundação de estabelecimentos de ensino (e raramente de pesquisa).

Com efeito, o sistema produtivo da economia põe os cidadãos diante de uma ambiguidade adicional. A realidade concreta das oportunidades de trabalho e de renda depende da capacidade instalada de produção e comercialização de bens e serviços, sobre cujo ritmo ou direcionamento o impacto da descoberta científica ou da formação de profissionais ‘diplomados’ é lento e gradual, mesmo se indispensável. As instituições universitárias veem-se desarte contrapostas a um chamamento dúbio: formar para o mercado ou formar para a sociedade. Essa dubiedade parece ser uma constante dos últimos 150 anos, acentuada em períodos de escassez ou de crise econômico-financeira. Além disso, o mercado tem interesse em pesquisa na medida em que a inovação tecnológica e o domínio da produção de conhecimento, tanto como o controle do fluxo de informação habilitam o concorrente econômico a vender mais eficazmente seu produto ou serviço. Por via de consequência, o sistema de formação superior fica facilmente exposto à instrumentalização econômica tanto como à política. Se essa última parecia mais imediatamente clara a Humboldt, a primeira ainda não se havia constituído como, digamos assim, fator de risco para a educação humana. E constitui-se em desafio permanente para os profissionais de História no mundo contemporâneo.<sup>14</sup>

A terceira sugestão de abordagem da questão de educar para a humanidade referiu-se a José Bonifácio de Andrada e Silva, um ‘homem culto’, de certo modo predecessor, em terras brasílicas, da ideia universal da formação do ser humano.

Contemporâneo de Humboldt, José Bonifácio de Andrada e Silva nasceu em Santos em 1763. Passou a maior parte de sua vida fora do Brasil.

Integrante e líder do grupo chamado de coimbrãos, facção política que advogava a independência do Brasil da metrópole lusitana. A expressão “coimbrão” era empregada para designá-lo, pois o grupo se caracterizava por ser composto de pessoas de mais maturidade e de experiência cosmopolita, em sua maioria saídos da Universidade de Coimbra, atuantes na administração e na política do império luso-brasileiro.

José Bonifácio é um dos poucos representantes da geração de brasileiros que, adulta, pôde acompanhar a transformação da Europa nos períodos da Revolução Francesa e de Napoleão.

Que paralelo se pode estabelecer entre Humboldt e José Bonifácio? Dois pontos merecem destaque. O primeiro é que ambos estão imediata e ativamente ligados ao processo de construção ou reconstrução de um Estado. Prússia e Brasil, por certo em circunstâncias diferentes, organizam ou criam seu quadro institucional e as possíveis condições de sua consolidação. O segundo ponto diz respeito à preocupação dos dois políticos com o sentido, a qualidade e o objetivo da formação humana. Se Humboldt dá forma mais elaborada a suas propostas e exerce – tão ou mais efemeramente do que José Bonifácio – funções públicas de relevo, José Bonifácio deixou uma vasta série de escritos, conhecidos como *Projetos para o Brasil*<sup>15</sup>, nos quais lança análises e propostas para a organização do país de sua produção econômica, de sua arquitetura política e também para a formação de sua sociedade.

José Bonifácio faz um juízo pouco clemente acerca da realidade social do Brasil em sua época. Lida-se, para ele, com um “povo ignorantíssimo” (p. 177), no que Portugal e Alemanha não se diferenciam, pois em ambos os países os contrastes sociais são extremos.

É certo que o Portugal a que se refere José Bonifácio *a fortiori* inclui os brasileiros, cujo caráter é assim descrito: “entusiastas do belo ideal, amigos da sua liberdade, e mal sofrem perder as regalias que uma vez adquiriram” (p. 183). Se os brasileiros são “ignorantes por falta de instrução”, são, por outro lado, talentosos, imaginativos, inovadores, generosos. Mas a cada característica positiva José Bonifácio contrapõe uma restrição: a generosidade é turvada pela bazófia, as grandes ações pela preferência pelo pouco esforço. Os comentários de José Bonifácio vão claramente no sentido da imagem do brasileiro indolente, calçado no regime de facilidades da escravidão (p. 184), e intrigante [“Falsidade e dissimulação fazem o caráter geral dos brasileiros – curiosos e inquietos, mas não ativos, nem aplicados” (p. 188)]. O juízo andradino é duro também em termos comparativos com outras regiões da América Latina: “No Brasil, as ciências e boas letras estão por terra, tudo o que interessa é [ilegível] vender açúcar, café, algodão, arroz e tabaco. Que diferença a esse respeito

entre as cidades do Brasil e a do México, Havana, Lima, Santa Fé, Quito, Popayán e Caracas. Só a cidade do México tem a Escola de Minas, a Academia de Nobres Artes, o Jardim das Plantas, a Universidade, uma gazeta de literatura” (p. 189). A simples leitura permite de imediato constatar que José Bonifácio chama a atenção para os elementos de formação e cultura científica que distinguiriam os centros de referência dos espaços de colonização espanhola (sem precisar referir-se a qualquer processo de independência política). É nesse plano que se situa sua referência comparativa. Poder-se-ia dizer que, comparativamente, os brasileiros estão em posição desvantajosa por carência de formação, educação, instrução.

Sua conclusão não poderia, por conseguinte, ser outra: é imperiosa a formação dos cidadãos em valores, letras e ciências. Sem essa formação, os “bons cidadãos, zelosos e instruídos” deixariam de poder formar “lentamente um bom governo” (p. 230). Constata-se que José Bonifácio não situa a questão da educação para a humanidade no plano filosófico, como faz Humboldt. Sua preocupação é de caráter pragmático. Seu interesse está na meta da organização do Estado, para cujo bom governo e para a formação de cuja sociedade determinados cidadãos têm de estar adequadamente preparados.<sup>16</sup> Assim, insiste explicitamente que, “para evitar revoluções e melhorar progressivamente os governos, cumpre que as diversas classes da nação se instruem e se moralizem em razão inversa desde a nobreza até a plebe” (p. 175). Percebe-se com clareza que a motivação é de cunho político e que para sua perspectiva a classe instruída tem por missão manter em mãos firmes as rédeas do poder para que não ocorram desvios (“revoluções”) de gravidade comparável com a Revolução Francesa e, mais diretamente, com o terror, o que representaria a perda de controle do Estado.<sup>17</sup>

A ausência de bibliotecas e de imprensa no país, fruto da política obscurantista de dominação administrativa e econômica portuguesa, sobretudo depois da Viradeira e da devassa e repressão da Inconfidência Mineira, é um dos fatores que preocupa José Bonifácio: “Em cada governo ou capitania deve haver uma livraria pública e uma tipografia” (p. 301). Em suma: “Para aumento do império do Brasil [...] [importa] ... 11º cuidar da educação jurídica e científica”. José Bonifácio não é certamente o único de sua geração a exprimir tais preocupações. Mas oferece um paralelo marcante com Humboldt, inclusive no que diz respeito às comparações com a experiência internacional e com os progressos relativos dos países cujo nível de competitividade industrial, agrícola e comercial é proporcional à sua capacitação científica, tecnológica e política.

Se algumas instituições haviam sido fundadas logo na chegada da família real portuguesa ao Rio de Janeiro em 1808, somente em 1827 fundaram-se

as duas primeiras faculdades de estudos jurídicos no país. E uma universidade, no sentido da universalidade dos campos de conhecimento (mesmo se apenas intencionalmente), teve de esperar o século XX para abrir suas portas. Esses são sintomas claros da deficiência crônica do *ethos* metódico da produção de conhecimento científico no Brasil, cuja tradição de pesquisa e inovação somente veio a beneficiar-se de fomento específico e ampliação significativa na segunda metade do século XX.

### **Consciência histórica e razão esclarecida (quarta sugestão de resposta)**

O sentido do iluminismo – em uma dupla perspectiva: a do esclarecimento enquanto projeção de luz, que afugenta as sombras, e a do esclarecimento como processo de desvendamento, de explicação – tem, desde a definição magistral de Kant em 1783, o matiz da liberação de uma limitação de que é culpado seu próprio autor/ator: o homem. Libertar-se de uma imaturidade, de uma menoridade – mesmo se culposa – é uma missão constante. A observação de Kant não se restringe a um momento temporal determinado, mas se refere a uma situação intrínseca à condição humana. Essa situação é típica de todo e qualquer homem que deva chegar à idade da razão. Nela, é-lhe imperioso aprender a servir-se de seu entendimento sem a tutela de qualquer outro. Por esse motivo Kant, no ano seguinte, já podia responder à pergunta sobre se vivemos em uma época esclarecida com a afirmação: “Não, mas sim em uma época do esclarecimento”. Anos antes, no prefácio à *Crítica da Razão Pura* (1781), Kant já destacava que sua época é a da crítica, à qual tudo se deve submeter. Kant então alertava para o fato de que a religião com sua pretensão de santidade e a legislação com sua pretensão de soberania não poderiam eximir-se do exame crítico. A expressão kantiana é de uma atualidade estonteante: nada pode pretender à consideração que a razão permite possuir sem passar por sua crítica livre e aberta.<sup>18</sup>

O que Kant sinaliza, no ponto alto do projeto esclarecido de emancipação da razão e do entendimento humanos, era compartilhado por seus contemporâneos. Em que consiste a atitude básica dessa reflexão emancipadora? Pode-se destacar três componentes fundamentais: a) o engajamento esclarecedor, iluminador, desvelador; b) a atitude liberal-democrática; c) a cientificidade rigorosa e produtiva. Aos três componentes é comum a dimensão histórica. Na medida em que nenhum agente racional humano nasce em um mundo sem história e que toda sociedade é historicamente concreta, a consciência histórica e a cultura que a ela corresponde desempenham um papel decisivo na concepção do tempo, da origem do ser humano, de sua evolução e das

metas e critérios que organizam seu agir. Assim, a perspectiva estrutural histórica é fundamental. A investigação histórica fornece, caso a caso (e comparativamente), os elementos empíricos que identificam os agentes, seus agrupamentos, suas formações sociais, seus componentes mentais, suas opções intelectuais, suas decisões políticas, suas formas de produção econômica, seus modos de institucionalização estatal. Organizados teoricamente em uma explicação compreensiva da sociedade, esses elementos servem de rede categorial de referência para a análise e a crítica dessa mesma sociedade. A historiografia, por conseguinte, exerce uma função social crítica que esteia o exame do ser humano e de suas circunstâncias, e não apenas dessas.

O esclarecimento objetivado pelas Luzes setecentistas, pois, é uma tarefa constante, cuja meta última é a libertação da pessoa de quaisquer coerções, de preconceitos tradicionais e de dominação ilegítima mediante educação, crítica pública e debate livre que banissem a ignorância, a superstição e a intolerância. Para lá chegar, é indispensável o recurso ao uso maduro da razão como reguladora de todas as relações privadas e públicas. Sem identificar-se necessariamente com os projetos concretos de sua época, a proposta iluminista articular-se como mola propulsora da modernidade, em que crítica e utopia se completam. Como escreveu Nicolai em 1806, a História porta o facho do Iluminismo, pois sem a História o entendimento humano é cego, como afirmava Christian Thomasius, um dos “iluministas precoces”, cuja obra foi uma das fontes de formação de Kant e de sua geração.<sup>19</sup> O espírito das Luzes informou o interesse social e científico pela História, em particular no aspecto da crítica da tradição e da sensibilidade individual e coletiva quanto à mudança, à educabilidade, ao aperfeiçoamento.

Independentemente das interpretações restritivas, deterministas ou fatalistas construídas ao longo do século XIX e fortemente politizadas durante o século XX, a posição iluminista trouxe para a ciência histórica moderna quatro inovações de monta: (a) a ideia de progresso – isto é, a humanidade, tomada enquanto coletivo-singular (nas duas acepções enunciadas acima) – como referência de perfectibilidade constante do agente, de suas razões, de seus motivos, de seus objetivos; (b) os métodos rigorosos de controle da validade das asserções, cujo fundamento são a pesquisa empírica e a intersubjetividade; (c) a perspectividade do conhecimento histórico – vale dizer: qualquer conhecimento histórico é sempre construído (embora não inventado) a partir de certo ponto de vista (habitualmente teórico) e carece de sustentação; do que decorre a quarta inovação (d): a forma expositiva do conhecimento histórico deve ser sistematicamente argumentativa, demonstrativa. A ciência histórica fornece,

por conseguinte, com a densidade do controle metódico da teoria e da prática de pesquisa, a tessitura explicativa das necessidades de autoidentificação dos agentes racionais humanos mediante referência crítica ao presente, sem submeter-se, contudo, a esse ou deixar-se por ele instrumentalizar. Assim, “luzes” têm sempre a ver com conduta metódica, com racionalização, com disciplina, com autocontrole, estabelecendo ordem e contenção na espontaneidade. A crítica, que se exprime por uma dúvida metódica, deve começar, pois, pelo próprio “meio ambiente” universitário, que parece ter-se assenhoreado dela. A universidade contemporânea parece enfeitada pela descoberta do poder paralelo que imagina possuir com relação ao Estado, conquanto dependa dele em quase tudo. Tem-se a impressão de que se comporta como um aprendiz de feiticeiro que subitamente se vê ultrapassado pelas forças que desencadeou ao insistir na simplificação politizada das equações sociais. No século XX – em particular na segunda metade –, o itinerário dos estados e a fragilidade das sociedades levaram ao surgimento de um ceticismo crescente quanto à possibilidade de qualquer instituição que seja (e ainda menos indivíduos) poder conduzir evoluções socioculturais complexas e levar os homens (ou a humanidade, no sentido do coletivo singularizado) a uma práxis histórica efetiva como sujeitos conscientes da ação no tempo. A História, com sua chamada à consciência clara dos percursos reais dos homens e de suas sociedades, contribuiria com o ‘roteiro’ de construção da identidade e com o ‘porto seguro’ nos vendavais das transformações valorativas, econômicas e políticas. Tal horizonte de referência orienta a consciência histórica e confere-lhe a elevada posição de tarefa educacional do ensino e do aprendizado da História em sua concretude.

## Referências

CERRI, Luís Fernando. *Ensino de História e Consciência Histórica: Implicações Didáticas de uma Discussão Contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

CERRI, Luís Fernando. *Os jovens e a História: Brasil e América do Sul*. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2018.

CERRI, Luís Fernando. Um lugar na História para a Didática da História. Em: *História & Ensino*, v. 23, p. 11-30, 2017.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. Cultura, história, cultura histórica. Em: *ArtCultura* (UFU), v. 25, p. 61-79, 2013.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. História, historiografia e pesquisa em educação histórica. Em: *Educar em Revista* (Impresso), v. 35, p. 17-33, 2019.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. Processos históricos, aprendizagem e educação de uma ‘segunda natureza humana’. Em: *Educar em Revista* (Impresso), v. 60, p. 73-91, 2016.

- MARTINS, Estevão C. de Rezende. *Teoria e Filosofia da História*. Contribuições para o ensino de História. Curitiba: W. A. Editores, 2017.
- RÜSEN, Jörn. *Teoria da História*. Uma teoria da História como ciência. Curitiba: Editora da UFPR, 2015 [or. alemão: Colônia: Böhlau, 2013].
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Aprender a Ensinar*: Contribuições de Manuais Destinados a Professores. Curitiba: W. A. Editores, 2017.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas P. (orgs.). *Jörn Rüsen. Humanismo e Didática da História*. Curitiba: W. A. Editores, 2015.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR/Braga: Universidade do Minho, 2010.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão C. de Rezende (orgs.). *Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da Didática da História*. W. A. Editores, 2016, p. 100-110.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia (orgs.). *O que é educação histórica*. Curitiba: W. A. Editores, 2018.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia; BARCA, I. (orgs.). *Passados possíveis: a educação histórica em debate*. Ijuí: Unijuí, 2014.
- URBAN, A. C.; MARTINS, Estevão C. de Rezende; CAINELLI, M. R. (orgs.). *Educação Histórica – ousadia e inovação em Educação e História: escritos em homenagem a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt*. Curitiba: W. A. Editores, 2018.

---

<sup>1</sup> Professor titular emérito da Universidade de Brasília. PhD (Munique, Alemanha, 1976). Pesquisador CNPq 1A (História). Ex-presidente da Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia (2009-2015). Vice-presidente da Comissão Internacional de História dos Parlamentos e Instituições Representativas (desde 2011). Contato: echarema@gmail.com

<sup>2</sup> Ver dentre outros Serge Gruzinski. *La pensée métisse*. Paris: Fayard, 1999. Ed. brasil. *Opensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

<sup>3</sup> Cf. Estevão de Rezende Martins. “Cultura, história, cultura histórica”, *ArtCultura*, Uberlândia, v. 14, n. 25, p. 63-82, jul.-dez. 2012.

<sup>4</sup> Ver RÜSEN, Jörn, ERNST, Wolfgang e GRÜTTER, Heinrich Theodor (orgs.). *Geschichte sehen. Beiträge zur Ästhetik historischer Museen*. Pfaffenweiler: Centaurus, 1988.

<sup>5</sup> *A ideia de Europa*. Lisboa: Gradiva, 2005. p. 65.

<sup>6</sup> Klemens Wenzel von Metternich (1773-1859), diplomata e homem político austríaco, artífice da política imperial habsburgo, é herdeiro da extraordinária habilidade política e diplomática de Anton Kaunitz (1711-1794), chanceler de Maria Teresa, José II e Leopoldo II, de 1753 a 1793.

<sup>7</sup> O primeiro Estado a introduzir o ensino obrigatório (a “escola obrigatória”, nesses termos, aparece na segunda metade do século XIX) foi o ducado alemão do Palatinado-Zweibrücken, em 1592, por decreto de seu titular, convertido ao calvinismo. Dos Estados de maior porte, a Prússia foi um dos primeiros países a decretar tal obrigação por alvará real de 28 de setembro de 1717. A norma prussiana de então previa um abono pecuniário por criança, em particular quando fosse necessária ao trabalho agrícola.

<sup>8</sup> *Der Streit des Philanthropismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit*. Jena, 1808, p. 190.

<sup>9</sup> O vocabulário alemão a que me refiro aqui utiliza duas expressões consagradas: *Bildung* e *Erziehung*. A primeira será empregada na tradução “formação”, que encerra também parcialmente os sentidos de autoeducação, de acervo adquirido (na acepção de “pessoa de boa [ou má] formação”) e ainda de cultura em sentido amplo – sempre referida ao sujeito em si mesmo. A segunda aparece sempre como “educação”, em termos clássicos, ou seja: o processo de educar, ensinar, formar, tendo o homem como “objeto”. Não raros, os autores mesclam, no entanto, os dois sentidos. Assim, o mesmo sujeito pode ser considerado como agente de seu processo formativo e como seu próprio educador, como se outrem fosse.

<sup>10</sup> Carta de 20 de julho de 1789.

<sup>11</sup> W. von Humboldt: *Ideen* (ver nota 7), p. 107.

<sup>12</sup> Cf. Herbert Marcuse. *Onedimensional Man*. Londres: Routledge, 2002 (ed. orig. 1964).

<sup>13</sup> A república das letras, o mundo do conhecimento plural – em particular da segunda metade do século XVIII –, tal como o descreve e analisa Daniel Roche (*Les Républicains des lettres*. Paris: Fayard, 1988), exprime-se crescentemente ao longo do século XIX. As revoluções ditas liberais (entre 1810 e 1848) e os movimentos reivindicatórios de resgate da condição operária (notadamente o Manifesto Comunista de 1848) são suas expressões marcantes. A constitucionalização dos regimes políticos é outra forma destacada de progresso da concepção igualitária da cidadania, mesmo se lacunar, para além dos feitos da Revolução Francesa.

<sup>14</sup> Uma análise sugestiva da incomensurabilidade da consciência histórica do e no presente encontra-se em Zygmunt Bauman. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity, 2000 [ed. br. Rio de Janeiro: Zahar, 2001] e *Liquid Times. Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity, 2007.

<sup>15</sup> José Bonifácio de Andrade e Silva. *Projetos para o Brasil*. Miriam Dolhnikoff (org.). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

<sup>16</sup> Chama-se comumente essa posição de modernização conservadora em termos políticos. No início do século XIX, o passo para a independência é visto como modernizador. Que no Brasil isso se tenha feito no mesmo quadro econômico da produção fundada no sistema escravista e na continuidade política da lógica portuguesa de administrar (incluída a dinastia dos Braganças) – malgrado resistências não negligenciáveis, em particular dos assim chamados ‘republicanos’ do Rio de Janeiro ou de Recife – configuraria a dimensão conservadora. Cf. Lúcia Maria B. Pereira das Neves e Humberto F. Machado. *O Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999 (esp. p. 84-108) e Renato Lopes Leite. *Republicanos e libertários no Rio de Janeiro 1822*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

<sup>17</sup> Sobre a questão da antecipação de riscos políticos subsequentes à percepção no Brasil da Revolução Francesa, especialmente do Terror, pode-se ver Estêvão de Rezende Martins: “La révolution au Brésil: l’idée du nouveau et du définitif” em X. Guerra (org.): *Cahiers des Amériques Latines: L’Amérique Latine face à la Révolution Française – L’héritage révolutionnaire: une modernité de rupture*. Paris: IHEAL, 1990. p. 81-89.

<sup>18</sup> Cf. *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* Berlim: Akademie-Ausgabe, vol. VIII (1912/23), ed. fac-similar De Gruyter, 1968, p. 33-42 (VIII, 35.1-8). Cf. Prefácio à *Crítica da Razão Pura* (edição de 1781), vol. IV, 9.33-35 [nota].

<sup>19</sup> Cf. R. Koselleck. “Geschichte”, em *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Edit. O. Brunner et al., vol. 2, Stuttgart: Klett-Cotta, 1975. p. 593-717.



# Do chão da sala de aula: possibilidades para a história das disciplinas no Ensino Superior a partir de Fernand Braudel

*Aryana Lima Costa<sup>1</sup>*

No texto que segue, a minha proposta é tomar uma experiência de recomendações para a sala de aula de História como um pretexto para fazer um exercício sobre as possibilidades que a história das disciplinas escolares, se trabalhada também no nível da educação superior, pode trazer para pensarmos o campo da história da historiografia.

Para tanto, parti da conferência de Fernand Braudel no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (IEUSP) em 1936 (e publicada pela revista de História em 1955) e procurei pôr esse material em perspectiva a partir da leitura dos trabalhos de Evelyne Héry, que contextualiza as práticas de ensino de História na França desse período. Tentei ver a dimensão docente desses historiadores, cujo trabalho só temos o hábito de considerar por sua produção bibliográfica.<sup>2</sup>

O curso de História da USP nasceu em 1934, inicialmente conjugado com disciplinas da área de Geografia, e começou com as cadeiras de História da Civilização, História da Civilização Americana, História da Civilização Brasileira e Etnografia Brasileira e Noções de Tupi Guarani, além da cadeira de Geografia. A cadeira de História da Civilização desse curso é conhecida e lembrada por seus professores franceses, o mais famoso dentre eles sendo Fernand Braudel, que aqui permaneceu de 1935 a 1937, e que retornou por alguns meses no ano de 1947. Outros também vieram ministrá-la (ao contrário da cadeira de História da Civilização Brasileira, sempre ocupada por professores nacionais): Émile Coornaert em 1934, o já citado Braudel, Jean Gagé de 1938 a 1945 e Émile Léonard como visitante em 1948.<sup>3</sup> É a partir dessas presenças que a memória do curso de História da USP foi construída, sendo ressaltadas principalmente a relação próxima que os professores tinham com os alunos e suas aulas excelentes.

De como se ensinava nesse primeiro curso de graduação em Geografia e História há conjuntos diferentes de fontes. Há os depoimentos carinhosos dos

historiadores que foram tidos como dignos de ter suas lembranças transformadas em fontes para essa história: Eduardo d'Oliveira França e Alice Canabralva ressaltam o fascínio que Fernand Braudel despertava. Jean Gagé, por sua vez, pouco é lembrado. Aos professores de Geografia pouca ênfase é dada, uma vez que as entrevistas giram em torno do campo da História, que se consolidou como área acadêmica separada daquela com que nasceu nas Faculdades. Sobre os professores nacionais pouco é dito; as críticas aos professores brasileiros atêm-se principalmente ao campo da produção historiográfica. Muito embora alguns pesquisadores brasileiros já tenham contribuído para matizar essa memória disciplinar que sobrevaloriza a presença estrangeira no posterior desenvolvimento da historiografia brasileira, essa diferença qualitativa perdurou por algum tempo em nossas análises.

Em relação à abordagem teórico-metodológica, como já sugerido pela menção à história das disciplinas escolares na abertura do texto, pautei-me pelas contribuições de André Chervel (1990). A quantidade de obras (livros, revistas, boletins, registros de seminários e encontros, etc.) na literatura referente a uma didática da História no nível da educação básica, além de maior, tem sido frequentemente publicizada e organizada em decorrência do constante interesse dos pesquisadores da área, ao contrário do que ocorre com o material a respeito de uma metodologia do ensino superior de História.

É preciso ter em mente que realizar uma simples transposição das discussões realizadas pela “história das disciplinas escolares” para uma suposta “história das disciplinas universitárias” ou “acadêmicas” seria inadequado. Cada um dos níveis de ensino detém função e características próprias, e uma investigação dessa natureza obrigatoriamente deve levar em consideração as especificidades da configuração dos conhecimentos universitários. Entretanto essa área de estudos abre uma seara interessante para compreender como a constituição do próprio espaço acadêmico – como os horários de aula, as avaliações, a vulgata utilizada na bibliografia das disciplinas – interfere, seja retardando, seja abrindo espaço, no surgimento (e supressão) de áreas de interesse e na canonização de obras através de sua utilização em sala de aula, permitindo a sua perpetuação através das gerações – constituindo, assim, tradições.

Gostaria de defender por meio desse exemplo que a partir da história da formação de profissionais de História é possível lançar um outro olhar sobre a circulação e produção de História, acarretando inclusive em um exercício teórico-metodológico para pensar novos caminhos no que concerne à historiografia, à história das instituições superiores de educação e da área de referência enquanto disciplina acadêmica, expandindo uma história das ideias ou das

reformas educacionais. Investigar esses caminhos abertos por questões como as que a história social dos historiadores, das instituições ou da disciplina suscita permite tornar visíveis os rastros que constroem uma tradição, precavendo a narrativa sobre a produção historiográfica nas universidades brasileiras das armadilhas da memória e de uma teleologia.

Sendo assim, para ilustrar esse argumento, nortear-me-ei pelas seguintes perguntas: sendo lembrado na história da historiografia brasileira por seus méritos na Escola dos Annales, qual seria, então, o diferencial do Braudel-professor? Haveria relação entre o Braudel que escreve e o Braudel que ensina?

### **Conselhos para o ensino secundário**

Em setembro de 1936, Fernand Braudel pronunciou uma conferência que foi publicada sob o título de *Pedagogia da História*. A conferência fez parte de uma série de 14, igualmente pronunciadas por colegas seus de Faculdade num curso de extensão promovido pelo IEUSP durante os meses de setembro, outubro e novembro, a fim de “proporcionar aos interessados uma visão de conjunto das modernas metodologias no ensino das matérias que se incluem nos programas das escolas secundárias, segundo a legislação atual não só do nosso país, como de países estrangeiros” (ARCHIVOS, 1937, p. 120). O público contou com alunos de vários cursos do Instituto, especialmente aqueles da Formação Pedagógica do Professor Secundário. Situando essa palestra no meio das outras que foram ministradas conjuntamente, percebemos que mais do que um destaque individual ou um interesse excepcional de Braudel pelo assunto pedagógico a abordagem de assuntos educacionais é, pois, uma iniciativa institucional, em consonância com o público recém entrado na Faculdade de professores comissionados<sup>4</sup> e com os objetivos do grupo que esteve na concepção da USP.<sup>5</sup>

A palestra está publicada na revista *Archivos do Instituto de Educação* (1936) e na *Revista de História da USP* (1955). A tomar pelo relatado nos Archivos, a palestra de Braudel foi dividida em dois dias, 1 e 4 de setembro<sup>6</sup>, cujos títulos correspondem às três seções em que está dividido o texto publicado: Concepção da História e Pedagogia da História e A Pedagogia da História adaptada à Civilização Brasileira (1936, p. 224). Na RH, ela está reproduzida como um texto só, contínuo, de forma que não é possível saber exatamente se esse texto foi lido separadamente e compilado para publicação ou se corresponde a somente um dos dias da conferência. Acredito, porém, que a probabilidade maior é que o texto publicado na revista corresponda mesmo às duas conferências em conjunto, pois os títulos das três subseções guardam semelhanças com os

assuntos tratados em cada um dos tópicos enumerados (Concepção, Pedagogia, Adaptação ao Brasil), e que tenha sido reunido em um texto só para fins de publicação.

O artigo começa por uma abertura, em que Braudel agradece a oportunidade de falar sobre o assunto e delimita a sua fala: não vai perder tempo fazendo uma defesa da utilidade da História e discorda da necessidade de ser imparcial (parte do pressuposto de que a História é útil e de que é impossível não tomar partido). Uma terceira questão, sobre a formação para a cidadania, seria maior do que aquela do ensino de História e ultrapassaria os limites de tempo de sua fala.

Após essa abertura, a conferência é dividida em três partes: as duas primeiras versam sobre uma concepção de História e, por último, uma sugestão de adaptação da pedagogia à realidade brasileira. E desde já pulo do início para uma de suas conclusões no final de sua fala: o professor acredita que sua palestra tenha sido “excessivamente conservadora” e que gostaria de ter sido mais revolucionário e inovador (BRAUDEL, 1955, p. 20). Modéstia? Ou estaria sendo Braudel mesmo um conservador para os parâmetros de seu tempo, indo de encontro à memória celebrativa construída em torno de suas aulas (e do que lhe descende)?

Tomando a palestra como um todo, a pedagogia da História a que ali se refere gira em torno de dois referenciais: a figura do professor e o conteúdo de História, estreitamente entendido também como sua forma. As recomendações fazem referência a uma determinada postura do professor diante do que deveria ser o ensino de História; sua pedagogia trata mais do dom que o professor possui de encantar seus alunos (como se diz que fazia) do que do aluno aprendiz de História, e a fala trata, então, de como motivá-los. Algumas de suas propostas são exemplos que ele próprio dá de suas aulas e que servem como ilustração para a reflexão sobre o conteúdo e a forma da narrativa escolar da História.

O grande fio condutor da fala é uma comparação: uma aula é uma viagem, um romance *de aventuras*. Uma viagem longa e difícil que exige atenção, reflexão, esforço, compreensão e instrução (1955, p. 4). É remetendo-se sempre à viagem e ao romance que Braudel esclarece como deve ser uma aula de História. E é também o artifício que ele utiliza para a própria palestra: conduz o seu auditório em uma viagem pelo trabalho do professor:

Se se quiser apanhar um dos primeiros aspectos da pedagogia da História, o mais importante, imaginai-vos em uma sala de aula. O professor de História ocupa sua cátedra, digamos sua mesa de trabalho, ou, ainda melhor, seu

posto de comando. Começa sua lição, que, na realidade, é uma viagem longa e difícil (...) (1955, p. 4).

Braudel narra a sua palestra da mesma forma como recomenda que seja uma aula de História (*Imaginar-vos... O professor ocupa... Começa sua lição...*). A sua narrativa começa, pois, na sala de aula, de onde mais adiante passa à casa do professor, onde esse prepara suas lições. Braudel pratica com seu auditório o mesmo que lhe recomenda, o que fará ainda repetidas vezes.

Essa viagem, a narrativa escolar, precisa ser antes de tudo simples. O mote da simplicidade norteia o formato de sua aula de História, e para alcançá-la, a primeira estratégia que recomenda é o foco nas grandes ideias que precisam ser discernidas das ideias secundárias. É exatamente o que Braudel faz, mais uma vez, com a sua própria fala: a simplicidade é aqui, sua primeira grande ideia, que ocupa quase toda essa primeira parte da palestra. E como ideias secundárias Braudel desfia suas estratégias. Começa pela repetição: “Não receeis ter de repetir uma ideia importante dez vezes se assim for preciso (...). O melhor a fazer no ensino secundário, sobretudo para o acomodar às pausas indispensáveis, é repetir o mesmo tema, variando a forma (...)” (1955, p. 5). E para exemplificar, o que faz? Usa repetidos raciocínios sobre o peso do mar Egeu no desenvolvimento da civilização helênica. Como se não bastasse, usa ainda o exemplo de Henri Pirenne, de quem diz que descrevia “dez, vinte vezes” o fechamento do mar Mediterrâneo na Idade Média pelos árabes e não cansava sua audiência (1955, p. 7).

Henri Pirenne é para Braudel um exemplo que sintetiza um só problema para o ensino e para a historiografia: a comunicação de um pensamento, o encontro de sua *forma* ideal, para que seja *entendido* tanto nas escolas primárias como pelos eruditos.<sup>7</sup> Nessa exortação, a busca da forma ideal do pensamento tem como objetivo “encantar o auditório, tanto o grande público como os círculos dos eruditos” (1955, p. 7). Em coerência com o seu apelido, aqui já fica evidente o quanto o príncipe *charmant* entende que o ensino de História tome a forma como conteúdo do saber histórico – a narrativa histórica é o conteúdo a ser ensinado a seus alunos não só pelos fatos que ela organiza, mas pelas estratégias que ela adota ao organizá-los. Quanto mais “simples” e “encantadora”, mais “bela” e mais eficaz ela se mostra em seu objetivo pedagógico.

A próxima estratégia que Braudel recomenda para atingir a simplicidade está na seleção de conteúdos: tornar a história real para os alunos, concreta. Isso significa abdicar de termos muito abstratos (“Não direis a democracia, mas o povo. Não direis o Brasil, mas, conforme o caso, os brasileiros, o governo brasileiro”. 1955, p. 8) e fixar os fatos ao solo. O recurso à geografia é uma constante na instrução de Braudel, e aqui ele se mostra alinhado com o que a

geografia humana vinha trazendo de novidade na academia francesa. A consciência disso é explícita em sua fala: “Numa época em que uma geografia inteligente nos proporciona os meios para indagar dessas coisas, não deixeis de o fazer” (idem).

A geografia a que recorre é sempre aquela em que a ação do ser humano só é entendida em sua relação com o meio circundante, uma sociedade que sofre e que age sobre o espaço que ocupa. Vejamos o primeiro exemplo de que lança mão, o da civilização helênica, antes mesmo de mencionar a importância da geografia. Braudel, mais uma vez narrando ele mesmo uma aula, usa o mar Egeu como artifício para introduzir o assunto:

Penso, com alguns autores, que a base da civilização grega não é a Grécia clássica, mas o mar Egeu, este setor cheio de ilhas do Mediterrâneo. A Grécia, direi, então, não é a Grécia, propriamente, mas o mar Egeu, não a Grécia clássica, essa península da península balcânica, mas todo o mar que se estende das praias gregas às da Ásia menor, das costas da Trácia à grande ilha de Creta ao Sul (1955, p. 5-6).

O desenvolvimento do raciocínio segue na expansão da civilização grega a partir da domesticação do mar Egeu, comparando-a com outras como a egípcia e sua relação com o Nilo. (p. 6). Além desse entendimento sobre o fator geográfico na explicação histórica, o espaço também é utilizado mais uma vez na forma: é preciso apresentar o cenário, a imagem dos lugares ocupados para o melhor entendimento dos espectadores.

Imaginaí que na Europa, na velha Europa, um historiador proceda a estudos familiares a meu ilustre colega professor Taunay e queira apresentar um esquema das bandeiras (...). Imaginaí ainda, graciosamente, que ele se esqueça do cenário brasileiro, de sua imensidão fantástica, da infindável cortina das selvas, dos rios caudalosos, dos pantanais febris... Terá ele, assim, apresentado a verdadeira imagem dessa luta grandiosa contra a distância, contra o espaço, contra as forças hostis da natureza selvagem? (1955, p. 8-9).

Mais à frente, ele utiliza ainda outro exemplo em que o meio também é sujeito: a campanha da Rússia em 1812, “lance atraente para se ministrar, pelo cenário, com a planície russa, a neve, o frio e os personagens, o Imperador, a *Grande Armée*” (1955, p. 14, grifo do autor).

Continuando a recomendação para fazer viver a história junto aos alunos, Braudel trata da seleção dos sujeitos históricos que contam para sua explicação. E novamente, metatextualmente, Braudel pratica aquilo que professa. Talvez uma das passagens mais bonitas de seu texto, em que faz mais uma de suas analogias (para quem se lembra dos pirilampos e da espuma das ondas...), mais à frente Braudel diz a seu auditório que “da atividade histórica à atividade didática passa-se como de um curso de água a outro curso” (1955, p. 18). Lem-

bra que a historiografia já foi de tudo: crônica de reis, história de batalhas, fatos políticos e, à época, esforçava-se em dedicar-se às realidades econômicas e sociais do passado. Esses degraus, pelo qual passou a atividade historiadora, também precisavam ser respeitados na tarefa pedagógica.

Voltando à estratégia para a simplicidade, Braudel passa de um curso d'água a outro: fala dos grupos sociais (jesuítas, universitários alemães) e dos grandes homens (general Lapperine, Napoleão III, Rainha Hortênsia, Bismarck). Os indivíduos servem, para o professor, como janelas abertas para a profundidade da vida (1955, p. 10). Servem também como estratégia para atrair a atenção dos alunos: tem interesse em resolver o problema de como fazer reviver os grandes personagens (idem) e confessa o seu método.

O método de Braudel, no entanto, consiste, mais uma vez, em encontrar a melhor forma de narrar, de encantar seu auditório (1955, p. 11-12). Pede a seus ouvintes que busquem em suas experiências ecos do que lhes fala para poder dar um “sopro de vida ao personagem (...) e abandoná-lo a quem me ouve, como um ser que irá viver fora de mim, entre o público e eu” (1955, p. 11). Braudel volta mais uma vez ao modo narrativo ao dar exemplos de explicações sobre personagens históricos (Napoleão III e Bismarck) e se regozija ao citar o exemplo de Thibaudet; os alunos pediam com frequência que repetisse suas histórias.

Essa primeira seção Braudel encerra retomando sua analogia ao romance de aventuras. É o professor quem comanda o espetáculo da aula, e é ele quem decide se sua narrativa será uma comédia, uma burleta ou tragédia, conforme a ocasião (1955, p. 14). Mas alerta: “é menos o homem que a obra o que pretendo apresentar e é nela que insistirei” (1955, p. 12). E pede: “por caridade, não matem a história, não destruam a inquietação, a incerteza, o interesse de quem vos ouve” (idem). Braudel quer o drama, a ilusão da vida para manter a atenção do auditório, e para isso é preciso dar à narrativa os gêneros citados acima e prezar sempre pelo presente do passado. Isto é, descrever a mentalidade das pessoas, os cenários, com fins de criar empatia em seu público. É isso que o mesmo faz ao desenvolver essa linha de raciocínio.<sup>8</sup> Para tentar explicar como a fronteira da Polônia ainda se assemelha bastante à russa, Braudel compara: “Quem transpõe o Rio Grande, em face do Triângulo Mineiro, experimenta a sensação física de haver deixado a terra paulista?”.

Entendo por essa fala que a seleção de conteúdos nessa pedagogia braudeliana obedece mais ao critério de sua eficácia junto aos alunos do que necessariamente a algum outro critério de representatividade ou legitimidade. Isso endossaria as suas palavras de abertura, em que não quer perder tempo em defender a utilidade da História. Para Braudel, o ensino de História vale pela

sua própria forma, “como uma especulação lícita e valiosa do espírito” (1955, p. 3). É um exercício intelectual, especialmente porque lembramos que para Braudel é preciso deixar de lado o ideal de formação para a cidadania. A História está além da moral política e religiosa. Ela forma uma “certa maneira de ser, toda intelectual. E é só” (1955, p. 4). Não surpreende, portanto, que seu norte metodológico seja aquilo que cala aos espíritos. A Geografia serve para a História como forma de fixar os acontecimentos a um cenário na mente dos alunos; os grandes homens servem para criar empatia e melhorar a compreensão de decisões tomadas; a forma da narrativa serve para manter a atenção. Os conteúdos servem à forma, pois é ela quem trabalha o intelecto. Pedagogia da História para Braudel é narrativa histórica.

A terceira e última seção da palestra, a que poderia ser intitulada Pedagogia da História adaptada à Civilização Brasileira é a mais curta de todas. Braudel admira-se que não se tenha formado uma pedagogia brasileira no terreno da História, nas minúcias e também no que diz respeito ao geral (1955, p. 20).

O plano geral a que se refere consiste no eurocentrismo carregado dos programas de história brasileiros. A história geral deveria, isto sim, ser estudada a partir das “frestas e janelas” que o “presente e o passado do Brasil” oferecem (1955, p. 20), como no exemplo que dá em seguida: “Do espetáculo dessa Idade Média moderna, povoada de automóveis, rasgada pelos trilhos e pelas estradas, não é difícil deslizar para a Idade Média clássica, em que o homem dilatou as clareiras das florestas e eliminou os pantanais... (...)” (1955, p. 20). Aqui Braudel aproveita para fazer o que acredito ter sido um gesto de cortesia à audiência local, especialmente aos historiadores paulistas, provavelmente presentes em sua plateia. Para ressaltar a viabilidade dessa ênfase na história local, enaltece o papel dos desbravadores brasileiros, o que acredito ser uma referência aos bandeirantes, tema tão caro aos institutos de história e academias de letras paulistanos: “O homem nesse longo intervalo tornou-se mais forte, o que é tudo, como pormenor de indiscutível importância” (p. 20). Enaltece o desbravamento local, o encontro do homem com a natureza, contrastando-os com a pequenez de uma Ática (“Os eupátridas da planície ática, diria sem hesitação, são como os vossos fazendeiros (...)” (1955, p. 21).

Mas Braudel ainda não chegou à sua ideia principal, aquela que entende realmente como uma ideia mais vasta e absorvente, que alteraria o eurocentrismo que diagnostica. Ele junta todas as histórias das três Europas que identifica (a velha, que conhecemos; a Europa moça, representada pelo mundo anglo-saxão, e a Europa jovem, pela América Latina) para descentrar o eixo narrativo da pedagogia da história brasileira em direção ao mar oceânico, ao rio marítimo que liga todas elas: o Atlântico. “Por que não atribuir decidida-



mente esse lugar ao Mediterrâneo moderno que nos une e em que está o destino da nossa tríplice e una civilização?” (1955, p. 21).

É com essa ideia que, marotamente, pede que se reserve em nossos programas um lugar ao “*mare nostrum*, quero dizer, ao Atlântico” (1955, p. 21), pois, usando o termo em latim, Braudel fazia uma dupla alusão a “seu” Mediterrâneo, sabidamente já em marcha à época.

De onde Braudel tira os seus conselhos? Naturalmente que seja da experiência francesa<sup>9</sup>, mas me perguntava qual o sentido que seus conselhos adquirem quando postos sob a perspectiva de educação em seu país.

A despeito de passar por uma reforma educacional enquanto professor de liceu (em 1925), Braudel testemunhou a permanência de vários elementos na tradição escolar, como sói ocorrer quando se trata do impacto que a legislação causa na organização escolar e nas práticas docentes, o que se refletiu na conferência do Instituto de Educação. A começar pela finalidade da história escolar: a formação do espírito. O pressuposto com que abre a sua fala, na verdade dispensando o seu debate, parte de uma arraigada concepção do que deve ser o ensino secundário francês: a transmissão de uma cultura desinteressada (HERY, 1999, p. 28). O próprio exercício do intelecto tem como consequência inevitável a formação moral dos alunos e, sendo esse o objetivo da educação básica, é igualmente a tradição humanista que orienta os conteúdos e a forma da história escolar na França.<sup>10</sup> Assim é que, despida de interesses pequenos, mundanos, ela deve ser desinteressada.

A conferência de Braudel possui duas grandes preocupações: a atuação do professor e a narrativa da História, que se fundem, na verdade, em uma coisa só: uma boa história contada pelo professor. Não há considerações sobre outros elementos constitutivos de uma aula, como materiais didáticos, exercícios ou avaliação, por exemplo. A conferência concentra-se em somente uma atividade: a preleção.

O que Braudel aconselha em seu texto, no final das contas, é em linhas gerais um *cours* dos liceus franceses nos moldes de um *cours magistral*, *leçon magistral* ou *cours ex-cathedra*.<sup>11</sup> Esse modelo de aula, dominante no século XIX, já se encontrava em transição no período em que Braudel atuava como *agrégé*. O *cours dicté* fora proibido, no lugar do qual esperava-se que fosse praticado o *cours parlé*, com um pouco mais de liberdade para o professor:

*Il peut être dicté malgré la réiteration de l'interdiction de cette pratique d'une façon continue de 1890 à 1960; il peut être lu ou <parlé>; c'est-à-dire que la lecture laisse place à plus de liberté et d'improvisation et le cours est <dit... à la vitesse normale de la conversation>; <continu> et <suivi>, ou <discontinu> et prendre alors l'allure d'une conversation, être entrecoupé de questions, de démonstrations, des lectures, où le*

*professeur garde la main. Toutes ces formes ont cependant en commun de relever d'une pratique pédagogique orale, caractérisée par la centralité de la parole du maître* (HERY, 2007, p. 31. Grifo meu).<sup>12</sup>

Essa transição, porém, não abalava os valores que sustentavam uma boa aula, pois que se propunha mais a agregar diferentes formas de estimular o alunado do que retirar a centralidade do papel do professor, o que, como se vê, é uma das preocupações de Braudel.

A tradição desses cursos de se equilibrar entre uma forma oral e escrita, já que inicialmente eram feitos para ser lidos, remete mesmo ao século XIX, avançando no início do século XX para formas menos aprisionadas ao texto (HERY, 2007, p. 30-31), o que não significou, porém, que a preleção do professor deixasse de ser o elemento central ao qual se atribuía o sucesso da aprendizagem dos alunos. É dessa tradição que Braudel tira o mote principal de sua fala, mais importante do que a seleção de conteúdos e muito mais do que métodos mais ativos, como os exercícios em História, que não aparecem na conferência.

As qualidades de uma boa aula, descritas pelos relatórios dos inspetores de educação, frequentemente se traduziam em qualidades pessoais; para o caso da História, as de um bom narrador, o que: a) reforça o foco no professor, em detrimento do aluno, para o sucesso de uma aula e b) remete fortemente à aula ideal descrita pelo prof. Braudel em sua conferência em São Paulo. A partir dos relatórios desses inspetores e do que eles qualificam como uma boa aula, Hery destaca que *sobriété, clarté, précision, on retrouve là les critères qui, sous la plume des inspecteurs, distinguent dans les classes les bonnes, voire excellentes, leçons des autres. (...) Si la parole doit être aisée, la 'virtuosité' verbale fait craindre la superficialité*<sup>13</sup> (HERY, 2007, p. 33). Sobriedade, clareza, precisão: é quase como ouvir Braudel falar novamente sobre a simplicidade no vocabulário para os alunos, sobre a História em formato de romance de aventura e um “pensamento que busca a sua expressão, a encontra e sabe como comunicá-la” (BRAUDEL, 1955, p. 7).

Mais do que uma pedagogia, Braudel prega valores. São os valores que garantem o sucesso de uma aula, valores que derivam das qualidades e da personalidade do professor. *Une bonne leçon est d'abord une composition, non une 'conversation'. Les faits y son ordonnés, classés, la progression est méthodique, le chemin est balisé (...)*<sup>14</sup> (HERY, 1999, p. 174). É por ser ele mesmo um exemplo disso que Braudel dedica tanto tempo de sua palestra insistindo na sedução dos alunos. Essa é a medida de seu próprio sucesso e daquilo que credita como “êxito” no ensino de História. Braudel retrata plenamente os critérios que, segundo Hery, definiam o corpo professoral francês: *netteté de la composition,*

*étendue de la culture, talent de la parole et rayonnement de la personnalité* –, *complémentaires les uns des autres* (...) <sup>15</sup> (1999, p. 174).

Como forma nesse caso é conteúdo e, tendo em vista a formação do intelecto, a elevação moral e a cultura geral, a defesa de uma narrativa (a forma que o conteúdo assume) bela e encantadora torna-se coerente e justifica o fato de que dela dependa a aprendizagem do aluno. Mas o papel do professor e a sua responsabilidade em despertar e manter a atenção e o interesse deixam pouco espaço para o aluno ou sua aprendizagem. A pedagogia na conferência do Instituto de Educação é tomada, portanto, pelo conteúdo de História. Ou melhor, pela forma do conteúdo de História: trata-se de encontrar as melhores formas de tornar os conteúdos palatáveis aos estudantes.

As três primeiras décadas do século XX são marcadas pelos esforços da administração pública em renovar o ensino de História francês. Uma reforma foi empreendida em 1902, e outras seguiram em 1925 e 1938 (HERY, 1999), nas quais se intentou organizar o ensino secundário, dividindo-o em ciclos (e depois retrocedendo) e periodizando a História. A reforma de 1902 reorganizou o ensino secundário em dois ciclos, totalizando sete anos, e redistribuiu os conteúdos de História.<sup>16</sup> Braudel foi professor no fim da vigência dessa reforma de 1902 e no início da de 1925. Nessa última, o ministério listou os três tipos principais de procedimentos pedagógicos nas aulas de História e Geografia à época do recorte deste trabalho: o ensino baseado no manual escolar, no estudo analítico da matéria e a *leçon magistrale*, que de longe é a forma predominante até o fim dos anos 1930 (HERY, 1999, p. 177). Uma das intenções era fazer a transição de um ensino fortemente calcado na cultura clássica (ensino de grego e latim) para um caracterizado pelas “humanidades modernas”. O ensino de História estaria justificado nessa nova configuração, pois que centrado no homem. A sua lógica explicativa (*Décrire les faits, comprendre comment ils s’enchaînent, comment ils se modifient, sont des opérations intellectuelles qu’on peut envisager de transposer de la recherche à la salle de classe*<sup>17</sup> HERY, 1999, p. 50) é exatamente o instrumento que deve servir para o exercício de compreender esse homem.

Os debates para sanar as deficiências do ensino secundário na França nesse período questionam o *cours*, muito embora não abram mão dele. Há progressivamente uma defesa de métodos mais ativos, que não confinam os alunos à passividade de fazer anotações. São Charles Seignobos e Ernest Lavisse os dois nomes que sustentam a reforma de 1902 e que defendem, nesse período, práticas que vão ecoar na palestra de Fernand Braudel. São mais de um os pontos de contato entre essa tradição do início do século e a pedagogia de Braudel, a começar pela força da narrativa e a necessidade de descrever. Se-

gundo Héry, entendendo que a imaginação visual concorre fortemente para a compreensão, *c'est la raison pour laquelle il (Seignobos) demande de décrire, de raconter avec force de détails et d'éviter, a contrario, les formules abstraites, les listes de noms propres ou de dates*<sup>18</sup> (1999, p. 92. Grifo meu). Seignobos quer que os alunos se habituem a ver os homens do passado como seres e não como palavras: *Les ayant vus, il s'intéressait à eux et se plairait à entendre parler d'eux; il irait de lui-même à l'étude de leurs institutions*<sup>19</sup> (SEIGNOBOS, apud HERY, 1999, p. 98). E Lavissee, falando do método demonstrativo, sustenta a necessidade posta pela administração de selecionar os conteúdos, de não se ater a detalhes inúteis e dar relevo aos fatos essenciais (p. 97).

O que está no ar na época da conferência é justamente a concomitância entre a manutenção dos objetivos mais arraigados da formação escolar na França (a tradição humanista, clássica, desinteressada) e a defesa do avanço desse ensino exatamente por nomes que, ironicamente, serão classificados, eles sim, como o que havia de “mais tradicional” na prática historiográfica da virada do século XIX.

“Evitar fórmulas abstratas”, “descrever”, “fazer viver os personagens”, “simplicidade” são todos elementos que vemos repetidos na conferência de Braudel. Por outro lado, as preocupações de Lavissee e Seignobos, por sua vez, extrapolam o *cours*, provavelmente porque um cânone na prática pedagógica francesa, e aventuram-se pela transposição de elementos da pesquisa histórica para a sala de aula<sup>20</sup> por meio de métodos que estimulem a proatividade dos alunos.

Não é possível estabelecer uma comprovação direta entre a pedagogia da História de Braudel e uma leitura de Seignobos ou Lavissee, por exemplo, mas tampouco é essa a intenção. A questão está em redimensionar a extraordinariedade que esses conselhos possam vir a ter. São orientações que circulam no corpo docente francês há pelo menos trinta anos e inclusive são defendidos por historiadores que, no domínio restrito ao da escrita da História, não fazem parte da tradição a que se costuma filiar Braudel.

É interessante como a defesa da beleza, da aproximação da narrativa histórica às qualidades de um romance é, na escola, um elemento de aglutinação, de permanência da tradição liberal romântica<sup>21</sup> que atravessa mesmo o domínio dos metódicos nos postos de decisão das reformas educacionais (e que é reconhecida e mantida por estes), sobrevivendo como valor hegemônico ainda à época de Braudel professor. A narrativa histórica justifica os objetivos do ensino de História ao mesmo tempo em que sustenta a centralidade do papel do professor.

Essa é a singularidade da História escolar. Atravessada por múltiplos condicionamentos (função social, espaço escolar, legislação, formação de pro-

fessores, origens sociais dos alunos, etc.), ela consegue abrigar e dar sentido a orientações que, em outras esferas (na pesquisa e escrita da História), têm procedências divergentes. A sala de aula constrange a prática e a necessidade de estabelecer uma relação com um público, que precisa aprender algo no fim daquele processo, regula o espaço aberto para variações. Tendo em vista que é preciso garantir o cumprimento dos objetivos estabelecidos, mantêm-se as práticas já comprovadas. E é aqui que começa o “conservadorismo” de Braudel. A tradição humanista, romântica, chega a ele com os apêndices das tentativas metódicas de tornar esse ensino mais atraente aos alunos e funcional aos objetivos do Estado francês.

Aquilo que Braudel prega para o público brasileiro em 1936, portanto, encontra-se exatamente dentro do que é discutido na França para o ensino secundário (o que é um tanto óbvio, alguns podem afirmar). O que está em questão é que, caso estivesse falando a um público de franceses, seus compatriotas poderiam não achar muita novidade na descrição e “propaganda” do que havia de mais tradicional nos liceus franceses: o *cours*. Mais do que uma proeminência na área, Braudel retira sua fala não mais do que de sua própria experiência. O Braudel professor está acompanhando o fluxo dos debates sobre a docência na França. Sua fala espelha aquilo que há de mais corrente em seu país. É nessa chave que é possível entender por que Braudel se acha um “conservador”. Ele sabe que acabou de expor àquela plateia o básico do ensino francês de História.

## **Possibilidades**

Foi por entender que os saberes docentes são construídos ao longo de uma trajetória profissional que a pergunta sobre que tipo de professor seria Braudel foi possível, especialmente diante de tantas memórias enfatizando a sua extraordinariedade. Várias são as questões que aparecem para esse tipo de pergunta: Qual metodologia? Quais avaliações? Quais conteúdos? Para abordá-las, sabemos, como várias pesquisas em ensino de História cujo recorte são os saberes docentes no presente ensinam, que um professor é o conjunto de sua experiência – como aluno e no formar-se professor. O Braudel que se apresentava na memória perpetuada por seus alunos e alunas durante sua passagem pela USP nos fornece uma visão congelada daquele momento, sem nuances. Não dizem muito sobre como foi formado, por onde passou ou mesmo o que realmente fazia em sala de aula. Suas qualidades como professor eram qualidades pessoais: simpatia, acessibilidade, domínio do conteúdo. Qualidades que por vezes inclusive eram confundidas com os dotes dos *Annales*.

E no entanto esses professores vinham de um *background* um pouco mais dinâmico do que essa visão cristalizada. Colocá-lo em contexto contribui para que se destrinche a famosa palestra de Fernand Braudel no Instituto de Educação em 1936, iluminando também a sua prática de sala de aula, tendo em vista as enormes semelhanças entre a palestra e seu material didático.<sup>22</sup> Uma tradição interessantíssima que misturava humanismo e Michelet com algumas doses de Seignobos e Lavissee e que não necessariamente corresponde a uma aplicação dos *Annales* nas aulas. O que coloca uma pergunta interessante de se fazer: o quanto dos temas pelos quais os *Annales* ficaram famosos é original? Vejamos o quanto a palestra e sua ênfase no homem em 1930 são um eco “reverso” dos textos de Febvre da década de 1940. Ou seja, o quanto já não vem de uma tradição escolar francesa?

Um caminho ainda pouco explorado também é o dos materiais didáticos para o ensino superior. Aproveito aqui algumas considerações metodológicas já realizadas em outro texto:

De modo que no processo de construção desse objeto de estudo, se faz necessário investigar justamente qual é esse corpus que constitui os materiais utilizados para fins didáticos no nível superior, se é que se pode chegar a um corpus comum. Realizar esse empreendimento significa conseguimos responder a que têm de específico, pois que diferentemente dos materiais didáticos do ensino fundamental, entre os quais há como que uma espécie de continuidade entre si, uma semelhança, bem como o fato de que seu propósito didático está na maioria das vezes bastante explícito, não é esse o cenário que percebemos na coletânea de capítulos de textos que geralmente representa o material selecionado pelo professor da graduação. Como são selecionados; como são utilizados; como tem sido seu uso ao longo da existência dos cursos de graduação no país. Quais seriam os limites que definiriam esses materiais enquanto um corpus comum ao ensino superior de História? Ademais, que relações podem ser estabelecidas entre sua seleção e uso e a finalidade de ensino (para retomar Chervel) que os cursos de graduação assumiram/têm assumido? (COSTA, 2017, p. 154).

Ao fim e ao cabo, quero instigar o público-leitor perguntando: o quanto a cultura escolar acadêmica também não serve de veículo para permanências na própria operação historiográfica (concebida tradicionalmente como a pesquisa e a escrita de História)?

## Referências

*Anuário 1934-1935*. FFCL-FFLCH/USP. Faculdade de Filosofia, Letras e ciências Humanas. São Paulo: FFLCH/USP, 2009.

*Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – USP, 1936*.

*Archivos do Instituto de Educação*. Ano 2, n. 2. Universidade de São Paulo, 1936.

*Archivos do Instituto de Educação*. Ano 3, n. 3. Universidade de São Paulo, 1937.

BRAUDEL, F. Pedagogia da História. In: *Revista de História*, São Paulo, v. 11, n. 23, jul. set. 1955, p. 3-21.

BRAUDEL; PAULA. *Apostilas da Cadeira de História da Civilização*. 1935-1937.

CANABRAVA, Alice. Minhas Reminiscências. In: *Economia Aplicada*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 157-163, 1997.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

COSTA, Aryana. Considerações Sobre o Ensino Superior de História Como Prática e Como Objeto de Pesquisa. In: *Revista Perspectiva Histórica*, Salvador/BA, n. 10, p. 133-156, julho/dezembro de 2017.

COSTA, Aryana. *De um Curso d'Água a Outro: memória e disciplinarização do saber histórico na formação dos primeiros professores no curso de História da USP*. Programa de Pós-Graduação em História Social/UFRJ. Tese de Doutorado. 2018.

DELACROIX, C.; DOSSE, F.; GARCIA, P. *As Correntes Históricas na França*. Séculos XIX e XX. Ed. FGV e Ed. Unesp, 2012.

FREITAS, Itamar. A Pedagogia da História de Fernand Braudel (São Paulo, 1936). In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. *Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2004.

HERY, Évelyne. *Un Siècle de Leçons d'Histoire*. L'Histoire Enseignée au Lycée. 1870-1970. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 1999.

HERY, Évelyne. *Les Pratiques Pédagogiques dans l'Enseignement Secondaire au 20e Siècle*. Paris: L'Harmattan, 2007.

LIMA, Luis Corrêa. *Fernand Braudel e o Brasil*. Vivência e Brazilianismo (1935-1945). EdUSP, 2009.

LIMONGI, Fernando. *Educadores e Empresários Culturais na Construção da USP*. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de História da UERN, câmpus Mossoró e do ProfHistória/UERN. Doutorado em História Social pelo PPGHIS/UFRJ.

<sup>2</sup> Outros autores também já teceram considerações sobre essa palestra de F. Braudel (conferir FREITAS, 2004, e LIMA, 2009). Na minha tese de doutorado, reforcei o argumento trabalhando também com as apostilas que Fernand Braudel e Eurípedes Simões de Paula, à época seu assistente na cadeira de História da Civilização, produziram para o curso. Por motivos de espaço, não foi possível incorporar esses dados aqui. Conferir COSTA, 2018, cap. 4.

<sup>3</sup> Mais tarde, entre 1957 e 1958, Jean Glénisson, autor do famoso manual de Introdução aos Estudos Históricos, foi o primeiro professor da cadeira de Metodologia e Teoria da História recém-inaugurada no curso de História, já separado do de Geografia.

<sup>4</sup> As demais conferências, como já dito anteriormente, listadas no Anuário de 1936 da FFCL teriam sido: Jean Mangué, “O ensino da filosofia na escola secundária”; Pierre Monbeig: “O ensino da geografia na escola secundária”; Gleb Wataghin: “O ensino das ciências físicas”; Michel Berveiller: “As humanidades clássicas no ensino secundário”; Pierre Hourcade: “A literatura francesa no ensino secundário”; Ernst Marcus: “A zoologia como elemento de ensino rurais”; Felix Rawitscher: “A botânica no ensino secundário”; Pierre Arbousse-Bastide: “O ensino da sociologia nas escolas secundárias”; Luigi Fantappiè: “As matemáticas na escola secundárias”; Rebelo Gonçalves: “Rumos velhos e rumos novos no ensino secundário da língua”. 1936, p. 95. O Anuário da FFCL lista somente 13 conferências.

<sup>5</sup> Conferir Limongi, 1988.

<sup>6</sup> O Anuário da FFCL também divide a palestra de Braudel em duas conferências. ANUÁRIO, 1936, p. 95.

<sup>7</sup> “(...) um aspecto simplesmente do pensamento que busca sua expressão, a encontra e sabe como comunicá-la: problema tão agudo para quem ensina os primeiros rudimentos da história nas mais longínquas escolas primárias, como para o erudito, que ao escrever trabalhos de fôlego prelecionou para duzentos ou trezentos historiadores dignos desse nome, em todo o mundo...” (BRAUDEL, 1955, p. 7)

<sup>8</sup> Alice Canabrava lembra: “O Braudel dizia que a História é um ramo da literatura, que em início do seu desenvolvimento a História se desprende da literatura, o que deve levar o historiador a escrever bem, é uma imposição do ofício” (1997, p. 161) e ainda: “Sempre segui as recomendações do Prof. Braudel: deve-se abordar três pontos fundamentais ou no máximo quatro em cada aula, reservar um espaço ao término da aula para um resumo final” (p. 162).

<sup>9</sup> Nas décadas de 1920 e 1930, durante as quais Braudel foi professor de liceu na Argélia e depois em Paris, a França vinha de uma reforma empreendida em 1902 e revista em 1925.

<sup>10</sup> *La réforme n'a pas modifié la nature de l'enseignement secondaire. Il reste un enseignement general et désintéressé parce que tous conviennent qu'il doit former l'esprit, le rendre libre et l'éclairer, qu'il est une discipline au sens où il soumet la raison à un exercice. Toute autre orientation le déprécie et donc le dénature* (HERY, 1999, p. 110). E ainda: *Il s'affirme en priorité comme un enseignement de connaissances qui concourt à l'acquisition de la culture générale et participe conjointement aux autres matières scolaires à la formation intellectuelle des élèves* (idem, p. 137). “A reforma não modificou a natureza do ensino secundário. Ele permanece um ensino geral e desinteressado porque todos concordam que ele deve formar o espírito, fazê-lo livre e esclarecê-lo, que ele é uma disciplina no sentido em que ele submete a razão a um exercício. Toda outra orientação o deprecia e, portanto, o desnaturaliza.” “Ele se afirma prioritariamente como um ensino de conhecimentos que contribui para a aquisição da cultura geral e participa, juntamente com as outras matérias escolares, na formação intelectual dos alunos.”

<sup>11</sup> Conferir HERY, 2007.

<sup>12</sup> “Ele pode ser ditado, apesar da reiteração da interdição desta prática de uma forma contínua, de 1890 a 1960; ele pode ser lido ou ‘falado’; isso quer dizer que a leitura permite uma maior liberdade e improvisação e o *cours* é ‘dito... na velocidade normal da conversação’; ‘contínuo’ e ‘seguido’, ou ‘descontínuo’ e assumir, então, a velocidade de uma conversação, ser entremeada de perguntas, de demonstrações, de leituras, onde o professor está no controle. Todas essas formas têm em comum, contudo, serem oriundas de uma prática pedagógica oral, caracterizada pela centralidade da fala do professor.”

<sup>13</sup> “Sobriedade, clareza, precisão, nós achamos aí os critérios que, pela pena dos inspetores, distinguem nas aulas as boas lições, até mesmo as excelentes, das outras. (...) Se a fala deve ser espontânea, a ‘virtuosidade’ oral faz temer a superficialidade.”

<sup>14</sup> “Uma boa lição é antes de tudo uma dissertação, não uma ‘conversação’. Os fatos ali estão ordenados, classificados, a progressão é metódica, o caminho é balizado.”

<sup>15</sup> “Concisão da dissertação, ampla cultura, dom da oratória e personalidade brilhante – complementares, uns aos outros (...).”



- <sup>16</sup> História Antiga foi a que mais perdeu espaço: trabalhada no *sixième* apenas quando antes era vista em três anos. A idade média até 1453 no *cinquième*; de 1453 a 1789 no *quatrième* e de 1789 a 1889 no *troisième*, encerrando o primeiro ciclo, em que predominava a história moderna e contemporânea. O segundo ciclo, oportunidade para retomar os estudos anteriores e aprofundá-lo, cobria um período que ia do século XV até o fim do XIX, mais a retomada de história antiga para as seções de letras (HERY, 1999, p. 316).
- <sup>17</sup> “Descrever os fatos, compreender como eles se encadeiam, como eles se modificam, são operações intelectuais que podemos pensar em transpor da pesquisa para a sala de aula.”
- <sup>18</sup> “É a razão pela qual ele (Seignobos) exige que se descreva, que se conte com riqueza de detalhes e de evitar, *a contrario*, as fórmulas abstratas, as listas de nomes próprios ou de datas.”
- <sup>19</sup> “Tendo-os visto, ele se interessaria por eles e iria gostar de ouvir falar deles; ele iria, por vontade própria, estudar suas instituições.”
- <sup>20</sup> “(...) o exercício ativo consistirá, para ele, em *analisar* gravuras, narrativas, descrições. Essa análise vai obrigá-lo a se dar conta com precisão dos traços característicos do aspecto externo dos homens ou das coisas e se representar os sentimentos internos” (SEIGNOBOS apud DELACROIX; DOSSE; GARCIA, 2012, p. 114).
- <sup>21</sup> “A escrita não é só, portanto, um meio de expor agradavelmente as informações extraídas dos velhos manuscritos; é um método de conhecimento. Quanto ao aspecto dramático, para Thierry ele não é de modo algum acrescentado artificialmente. O drama é a verdade da história, no sentido de que cada personagem, à imagem do herói de Walter Scott, se torna exemplar de uma classe, de uma atitude, de uma situação que o ultrapassa e que participa do movimento da história. O drama é a história narrada, pois a narração esclarece o sentido da história e põe sob sua luz a grande intriga que a anima: a luta das raças e a afirmação progressiva do Terceiro Estado” (DELACROIX, C.; DOSSE, F.; GARCIA, P., 2012. p. 42). Conferir os capítulos 1 e 2.
- <sup>22</sup> Conferir o capítulo 4 de minha tese: “De um curso d’água a outro: memória e disciplinarização do saber histórico na formação dos primeiros professores no curso de História da USP”, 2018, onde analiso as apostilas produzidas por Fernand Braudel, Jean Gagé e Eurípedes Simões de Paula.

# O construtivismo e o ensino de História

*Eleta de Carvalho Freire<sup>1</sup>*

*Lúcia Falcão Barbosa<sup>2</sup>*

*Maria Thereza Didier de Moraes<sup>3</sup>*

## **Primeiras palavras...**

Nas últimas décadas, pesquisas apoiadas em diferentes referenciais têm contribuído para a ampliação de conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem histórica. Entre as possibilidades teóricas para a compreensão desses fenômenos – ensino e aprendizagem –, o construtivismo tem se apresentado como alternativa para o entendimento dos processos cognitivos envolvidos na construção do conhecimento histórico pelo estudante, constituindo-se em apoio teórico-metodológico ao trabalho do professor e professora de História.

O construtivismo apoia-se na ideia de que o indivíduo é uma construção própria que se processa no dia a dia e cuja produção se dá a partir das interações entre suas disposições internas e o ambiente social. Disso resulta o entendimento de que o conhecimento não é algo pronto nem está disponível para ser acessado pelo estudante, como se fora uma reprodução da realidade. Trata-se, ao contrário, de uma construção do ser humano.

Essa construção implica a existência de esquemas mentais que atuam como instrumentos de recepção e reestruturação cognitiva de uma informação desconhecida, gerando um novo conhecimento e, em consequência, a formação de esquemas mais complexos. De tal modo, o conhecimento constrói-se no dia a dia em diferentes contextos, é dependente da representação inicial que o indivíduo tem da nova informação e da atividade interna ou externa que desenvolve sobre a mesma. Para Carretero (2005, p. 25), “esquema es una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejar ambos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad”. Os esquemas ou as representações podem ser muito simples ou complexos, mais gerais ou especializados, e medeiam a atuação do indivíduo na realidade, ou seja, a ação do estudante sobre os conteúdos de aprendizagem dá-se por meio de esquemas mentais.

A compreensão de que a construção de conhecimentos implica a presença e a reestruturação de esquemas cognitivos e que esses vão se tornando

mais complexos em função das interações do indivíduo com o contexto socio-cultural de suas vivências contribui com ponderações sobre a aprendizagem histórica a partir do referencial construtivista. Para uma breve discussão sobre essa perspectiva epistemológica, tomamos como referência os estudos de Carretero, juntamente com uma equipe de outros estudiosos, cujas pesquisas têm tratado sobre os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem histórica dos estudantes. Assim, neste texto, objetivamos refletir sobre alguns eixos que, em nosso entender, expressam contribuições do construtivismo ao ensino e à aprendizagem dos conhecimentos históricos, tais como: ensino e aprendizagem histórica, história e memória, identidade nacional e história escolar. Iniciemos, então, com ensino e aprendizagem histórica.

### **Ensino e aprendizagem histórica**

Principiamos esta seção com a afirmação de Carretero (1997, p. 32) segundo a qual “(...) dois elementos parecem ser importantes para a compreensão das Ciências Sociais e da História: de um lado, o conhecimento prévio do aluno, e, de outro, as características específicas do conhecimento social e histórico”.

Em relação ao primeiro elemento – o conhecimento prévio do aluno –, algumas características são destacadas pelo autor. Trata-se de concepções espontâneas, em geral construídas a partir de vivências cotidianas dos estudantes e quase sempre distanciadas do conceito. Embora possam ser comuns a um grande número de estudantes, são conhecimentos constituídos por concepções pessoais, ou seja, possuem significado pessoal e, talvez por essa razão, ofereçam resistência à mudança. Constituem modelos mentais que, embora fragmentados e dispersos, ao ancorar novas informações ou conceitos, favorecem a reestruturação cognitiva e a construção de novos conhecimentos.

A esse respeito, Carretero (1997) afirma que “uma das maiores contribuições para a adoção de uma postura construtivista no conceito de aprendizado foi a de destacar a importância que o conhecimento prévio possui na aquisição de novos conhecimentos”. Desse modo, argumenta que o conhecimento prévio, tomado como ponto de partida para a adoção de estratégias de ensino pelo professor e professora de História, favorece o desenvolvimento de esquemas mentais mais complexos, contribuindo para a aprendizagem dos conhecimentos históricos.

No que concerne ao segundo elemento – as características específicas do conhecimento social e histórico –, destacamos que, no escopo deste texto, estaremos nos debruçando apenas sobre as especificidades do conhecimento

histórico, sem perder de vista, no entanto, que os conhecimentos – histórico e social – mantêm estreita vinculação com os conteúdos curriculares e certo grau de interdependência nos processos de aprendizagem dos estudantes. A esse respeito, Carretero (1997) argumenta que se faz necessário observar aproximações, mas sobretudo distinções epistemológicas existentes entre o conhecimento histórico e o conhecimento das ciências sociais, embora reconheça “que os conceitos históricos deverão ter como base a compreensão prévia dos conceitos sociais” (p.18). Essa compreensão prévia serviria de base para o entendimento posterior de acontecimentos sociais remotos e a reestruturação cognitiva de conceitos com alto grau de abstração.

O conhecimento histórico, segundo Carretero (1997), detém características epistemológicas que demandam um olhar atento e cuidadoso sobre seu ensino. Uma delas diz respeito à própria razão de ser da História como área que estuda as ações humanas no passado, estabelecendo relações entre passado e presente ou relacionando, ao menos, duas diferentes temporalidades. Considerando que o passado não é acessível sob o ponto de vista material, o conhecimento das ações humanas em tempos remotos somente se torna possível por meio de uma representação prévia. De tal modo, o conhecimento histórico destina-se à compreensão do passado por meio de conceitos que façam sentido para o estudante no presente.

Em decorrência do alto grau de abstração e complexidade dos conceitos históricos, da historicidade e da polissemia que lhes são próprias, além de sua vinculação a uma perspectiva historiográfica, a aprendizagem ou a mudança conceitual envolve conhecimentos sobre o contexto do qual esses emergem. Carretero (1997, p. 36) afirma que os conceitos históricos apresentam “algumas peculiaridades que os tornam especialmente difusos e, portanto, provavelmente, mais difíceis de serem aprendidos”.

De outra parte, os conhecimentos históricos passam por transformações em razão de influências ideológicas e políticas que repercutem nos currículos e nos materiais de ensino, a exemplo dos livros didáticos, cujos textos e imagens acabam por atender os interesses de grupos sociais que detêm o poder político em determinado momento. Dessa característica resulta que para um mesmo acontecimento histórico possam coexistir versões diferentes daquela veiculada pela história oficial presente nos currículos, considerando o compromisso da história escolar com a construção da identidade nacional. De acordo com Junco (2010, p.11), a história escolar tem como finalidade “construir uma identidade coletiva estável, criar um espaço de pertencimento sólido, no qual os futuros cidadãos se sintam acolhidos e reconfortados”. Sob o ponto de vista da aprendizagem, Carretero (2010) reconhece a predominância

de registros patrióticos nas histórias nacionais e defende que os estudantes tenham acesso a visões alternativas sobre os conteúdos históricos e disponham de meios para reflexão e questionamento sobre os mesmos. Considera ademais que, em razão da influência de valores políticos e ideológicos, a mudança conceitual tende a enfrentar resistências em função de representações sociais anteriormente construídas. Isso porque “parece claro que os estudantes também possuem ideias prévias sobre muitos conceitos sociais e históricos que são ensinados na escola” (CARRETERO, 1997, p. 34).

Carretero (1997) discute os aspectos referentes aos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem histórica de crianças e adolescentes, bem como alguns dilemas enfrentados por professores que assumem o compromisso com a renovação, a criticidade e a compreensão dos conhecimentos históricos, de modo a favorecer o processo de mudança conceitual<sup>4</sup> pelos estudantes. De acordo com Carretero (2007, p. 01), a mudança conceitual:

habla de la existencia de, por un lado, ideas ingenuas o ideas previas, establecidas muy firmemente en la mente de muchos alumnos y que en muchos casos chocan o se contradicen con las ideas de la ciencia, o las ciencias. Entonces, se produce una dificultad en cambiar esas ideas ya que están muy arraigadas al pensamiento de los chicos. Y por esta razón, la problemática del cambio conceptual es una problemática relevante para la enseñanza de las ciencias. Muchísimas investigaciones han mostrado que si no se le concede una atención importante, entonces, el alumno aparentemente ha aprendido la idea nueva, la reproduce en un examen o cualquier otro momento de la clase pero al cabo de un tiempo se nota que en realidad la idea previa ha prevalecido. Por esta razón es que le damos un espacio didáctico importante a este tema.

Para o autor, a mudança conceitual parece constituir um aspecto problemático do ensino de História pelo desafio que representa transformar o conhecimento prévio do estudante, representado por ideias fragmentadas, preconcebidas, sem apoio na ciência, ou por vezes até contrárias a esta, mas firmemente sedimentadas na mente dos estudantes, em conceitos mais complexos. Considera que a aprendizagem histórica consiste na reestruturação cognitiva, que altera esquemas mentais, produzindo a mudança conceitual a partir da disciplina.

Convém anotar que, além desses aspectos, o historiador seleciona os fatos de acordo com as posições historiográficas que defende, e os professores, não raras vezes, também fazem suas escolhas. No entanto os estudantes tendem a encarar os conhecimentos históricos como objetivos, puros, cuja existência independe da interpretação do historiador. Isso porque a história escolar constitui “um conjunto de saberes sobre a vida pretérita da humani-

dade construído mediante o paradigma racionalista ilustrado. Almeja, portanto, alcançar a transmitir verdades ‘limpas’, objetivas, desprovidas, em princípio, de carga moral” (JUNCO, 2010, p. 11). A esse respeito, Carretero (1997) alerta que os conteúdos destinados aos estudantes dos níveis mais avançados de ensino deveriam incluir informações sobre quais pressupostos ancoram diferentes posições do pensamento histórico, uma vez que “os alunos costumam ter a tendência de manter posições positivistas moderadas a respeito dos fatos históricos” (p. 23).

Em contraposição à representação do conhecimento histórico – por estudantes e também por professores e professoras – como atividade repetitiva que dispensa a solução de problemas e o raciocínio frequente, Carretero (1997) argumenta que essas habilidades, “quando aplicadas a problemas sociais e históricos, enfrentam a necessidade de incorporar dois aspectos essenciais. Por um lado, uma flexibilidade maior de raciocínio e, por outro, a compreensão que os alunos devem ter dos conceitos sociais e históricos”. Considerando que o conteúdo influi no processo de resolução de problemas e que o raciocínio histórico não se submete à lógica do pensamento formal que rege as ciências experimentais, a flexibilidade de que fala o autor envolve a comparação, a atenção a fatores políticos, econômicos ou ideológicos, além da inferência que supõe uma postura investigativa para a compreensão dos conhecimentos históricos.

Nesse sentido, o autor argumenta que a História, a despeito de não permitir experimentações nem formulação de leis gerais, registra a existência de regularidades, ou seja, anota aspectos comuns a processos históricos vivenciados em diferentes tempos. No entanto “a História, apesar de tantos esforços para acomodá-la entre leis universais, nunca é de todo previsível nem tampouco compreensível (...)” (CARRETERO, 2010, p. 282). Assim, ainda que algumas circunstâncias históricas de caráter estrutural possam se repetir, dificilmente o mesmo seria observado em relação às intencionalidades dos agentes históricos, cujas intenções “devem ser levadas em consideração a fim de que nossos alunos possam formular explicações relativamente completas dos fenômenos históricos” (CARRETERO, 1997, p. 28). De tal modo, como narrativa, o conhecimento histórico supõe a existência de interpretações distintas, mas igualmente válidas, para um mesmo acontecimento. Passemos, então, às ponderações a respeito do papel da memória, da História e do ensino de História como formas de interpretação do passado.

## Ensino de História e Memórias Coletivas: caminhos para outras histórias

Na obra “Ensino de História e Memória Coletiva”, os autores centram-se sobre o tensionamento do ensino de História pela memória coletiva ao longo do século XX. Memória, História e Ensino de História seriam, para os autores, formas distintas e legítimas de registro do passado. A *memória* estaria relacionada às práticas sociais de recordação. Sua matéria-prima seriam os relatos pessoais, rituais sociais, monumentos, mitos e produtos culturais (música, literatura, cinema, tv, etc.). A *História* estaria relacionada à produção de conhecimento acadêmico com suas regras próprias de produção: o imperativo de verdade, a causalidade e a crítica. Sua matéria-prima seriam os documentos, os rastros do passado e todo o arsenal do conhecimento científico. O *ensino de História* estaria relacionado ao objetivo pedagógico do Estado Moderno: preparar jovens para o exercício da cidadania, o pleno exercício de sua identidade pessoal e coletiva. E sua matéria-prima seriam tanto os produtos da prática historiográfica como as políticas de ensino, bem como, cada vez mais, a própria memória coletiva (CARRETERO; ROSA RIVERO, 2004). Assim:

não pode haver coletividade sem recordação compartilhada, como não pode existir uma nação sem história comum (no duplo sentido de acontecimentos vividos no passado e de lembranças divididas deles). Por isso, acreditamos que parte do ensino da História deve dedicar-se a administrar essas recordações. Mas aqui há uma diferença entre ensino da História e transmissão da memória compartilhada. A História é crítica: nega-se a esquecer o doloroso, não nos deve esconder coisas de que agora podemos não gostar; deve-nos ensinar que, às vezes, fomos vítimas, mas, em outras, carrascos, e que o limite entre um e outro pode ser muito tênue. Mas, além disso, a História não é apenas relatos, não é somente algo que se recebe, mas é também e sobretudo um conjunto de recursos para nos ajudar a compreender (CARRETERO *et al.*, 2007, p. 23).

Segundo os autores, a *compreensão* seria formada por um conjunto de habilidades que permitiria aos indivíduos exercerem liberdade de pensamento, planejamento e ação. E esse seria o ponto delicado do ensino da História: administrar relatos e símbolos sobre os quais se sustente um sentido de solidariedade, mas sem permitir que a nação se torne demasiado pátria. A História, enquanto disciplina escolar, teria surgido no século XIX como ação estratégica do Estado Nação para formar cidadãos leais. Assim sendo, a fabricação de um discurso oficial hegemônico sobre o passado não estava aberto ao dissenso. Entretanto

o atual momento parece caracterizar-se, por um lado, pelos processos de globalização e a consequente perda de importância das instâncias estatais nacionais na produção de identidades e no sentido social; por outro, pela

emergência de histórias e identidades – velhas e novas – de sinal muito diferente, que deslocam parte importante das lutas políticas para o campo da cultura (CARRETERO *et al.*, 2007, p. 13-14).

As pautas político-identitárias de movimentos sociais atravessam a escola, que se torna um lugar central para a disputa de memórias possíveis da sociedade. Pautas que tensionam conteúdos escolares. Nesse sentido, o contexto latino-americano depara-se com um desafio a mais do que o cenário mais amplo: as frágeis democracias na América Latina ainda se encontram em fase de consolidação, quando não sujeitas a retrocessos. E quais são os novos termos do pacto entre escola e sociedade nesse contexto? Não está claro ainda, mas há algumas tendências. No caso da Argentina, por exemplo, o processo de redemocratização do Estado vem acompanhado de reformas educacionais que colocam o *ensino de história recente* no centro do debate. Tanto no que diz respeito aos conteúdos escolares como à produção de documentos e materiais didáticos escolares e sugestões metodológicas.

Produzido na década de 1990, o documento Conteúdos Básicos Curriculares (CBC) traz uma proposta de desenho curricular para a educação secundária. Para os 4º e 5º anos do ciclo superior da educação secundária, o documento sugere uma ênfase no século XX em diversas escalas de análise – mundial, regional e local. E para o 6º ano da escola orientada em ciências sociais e arte sugere conteúdos da História recente na Argentina. Esses conteúdos devem ser abordados com ênfase na história oral. Em 2006, uma nova Lei de Educação Nacional estabelece que o Terrorismo de Estado deve fazer parte do conteúdo curricular comum para o exercício de construção da memória coletiva sobre os processos que quebraram a ordem constitucional com o objetivo de gerar nos jovens reflexões e sentimentos democráticos. O informe *Nunca Más*, dos anos 1990, ou o material de apoio ao professor *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado em Argentina*, de 2010, referendam essa política de memória.<sup>5</sup>

Entretanto os autores defendem que, muito embora os programas de História se fundamentem em argumentos e objetivos diferentes daqueles da educação nacionalizante e ainda que os docentes assegurem que sua prática está orientada para a formação do conhecimento crítico, o desejo de identidade nacional segue presente e constitui uma dimensão emotiva básica no ensino da História. Na obra *A Construção do Conhecimento Histórico*, Carretero e Borrelli tecem algumas considerações sobre o ensino e a aprendizagem da história recente na escola. Há algumas questões envolvidas nessa estratégia de ênfase curricular na história do Terrorismo de Estado. A primeira é que ela promove um paradoxo: o conteúdo histórico escolar é marcado por uma narrativa consensual, positiva, que reforça a construção de uma identidade políti-



ca e cultural. O aspecto cultural consiste nas formas de vida, de expressões artísticas e culturais hegemônicas (ainda que relativamente amplas e heterogêneas). O aspecto político consiste sobretudo na expressão de um desejo estável por parte de um grupo social dominante de construir o Estado. Mas o ensino da história recente tematiza o conflito, o negativo, expõe o desacordo com a ética da sociedade democrática. Esse seria um paradoxo. Além do relato de injustiças cometidas pelo Estado, o objetivo geral do relato histórico-moral segue sendo gerar identificação com a nação e identificação com um projeto compartilhado (CARRETERO; BORRELLI, 2010).

Outra questão diz respeito a estarmos vivendo numa paisagem intelectual de *mnemotropismo*: “uma orientação das sociedades contemporâneas à memória” (CARRETERO, 2007, p. 14), na qual há uma centralidade no testemunho. Podemos dizer que a ênfase na história recente entra nos currículos argentinos através da luta dos movimentos sociais pela memória, e não pela historiografia, e está formulada mais sobre uma pedagogia da memória (PIROLA BALESTRA, 2016). Uma pesquisa de Levín *et al.* (2007) analisa cerca de 150 monografias produzidas em 2001 por estudantes argentinos do nível polimodal sobre o tema do golpe de Estado. Foram trabalhos produzidos para um concurso de monografias promovido pelo Ministério da Educação sobre a ditadura militar, 25 anos depois do golpe. A análise dessas monografias constata uma recorrente presença da teoria dos *demônios* (culpados externos), que toma o informe do *Nunca Más* como narrativa explicativa hegemônica nas argumentações, que reforça a interpretação do golpe como algo “abrupto que irrompe em uma sociedade intrinsecamente democrática e pacífica” (2010, p. 118-119).

Os testemunhos certamente podem gerar uma relação empática com o jovem leitor, mas, dentro da lógica explicativa de um relato histórico simplificado, eles podem contribuir para a leitura do mundo como um lugar onde habitam naturalmente homens bons e homens maus. Ou seja, sentimentos de compaixão e indignação sozinhos não garantem uma explicação mais complexa do passado.

O que resta dessas duas questões é o problema. Os jovens estão fazendo apenas um julgamento moral do Estado de exceção, que aparentemente não contribui para uma explicação complexa sobre os mecanismos da excepcionalidade. Alexander Ruiz Silva vai pesquisar, em tese de doutorado orientada por Carretero, sobre os imaginários sociais no ensino e na aprendizagem de História. Mais especificamente, sua pesquisa será sobre a nação nas margens da sociedade: como jovens que moram e estudam em zonas de periferia da grande Buenos Aires distinguem a nação aprendida mediante o acesso à história escolar e a nação vivida na experiência de todos os dias. Em sua análise, o

autor percebe que os jovens desse contexto social utilizam em suas explicações históricas a mesma grande narrativa de nação encontrada em explicações de sujeitos das classes média e alta. Nação, diga-se de passagem, da qual eles não obtêm benefícios tangíveis. Nação essa que é narrada através de uma perspectiva ontológica e essencialista ao invés de socialmente construída ou mesmo propriamente histórica (RUIZ SILVA, 2011).

Segundo Ruiz Silva, a maneira como os significados de nação são construídos nas escolas em contexto de exclusão social promove nos estudantes noções defensivas de nacionalidade e cidadania, que dificultam ou mesmo impedem que os jovens estabeleçam relações propositivas ou vinculantes das esferas pessoal, social e política em suas vidas cotidianas e em relação às suas expectativas de futuro. São narrativas apresentadas como dadas, sem problematização. A aprendizagem simplifica os acontecimentos históricos e reduz o papel de seus atores a um esquema dicotômico: herói-vilão, opressor-oprimido, bom-mau, vencedor-vencido. E esses são esquemas que contribuem para naturalização até mesmo das relações de inclusão e exclusão no presente de forma passiva (2011, p. 53).

Los estudiantes parecen enfrentarse a un conflicto que se encuentra a mitad de camino entre lo moral y lo cognitivo, algo que ha sido, igualmente, tematizado en estudios con otros actores educativos: 'Este conflicto moral, a diferencia de un conflicto cognitivo, no es producto de una profundización de la comprensión histórica ni de la incorporación de otras perspectivas historiográficas, sino de una visión fundamentalmente no comprensiva de la historia, donde el pasado es valorado y juzgado de acuerdo a categorías (morales) del presente. El problema es que este conflicto normativo-moralista, aunque presentado falsamente como moral – es muy agudo: abre juicio sobre la historia, pero no tiene herramientas para atravesarla críticamente, y es más, se apoya en ella y la fortalece (dotándola de flexibilidad) (RUIZ SILVA, 2011, p. 152-153).

O dualismo maniqueísta baseado em oposições bons-maus, bárbaros-civilizados, espanhóis-indígenas produz um tipo de economia mental (cognitiva/afetiva), um essencialismo, que comporta uma espécie de esvaziamento de significado. A inclinação valorativa nos relatos dos estudantes é, em boa medida, resultado do ensino de uma História nacional que subvaloriza e invisibiliza as tensões e privilegia visões hegemônicas incontaminadas e mesmo imprecisas, irrealis da História, como num conto de fadas (RUIZ, 2011). E, para Carretero, a simples inclusão de novos conteúdos, que são apenas agregados a essa estrutura narrativa/explicativa, não tem conseguido superar essa lógica. Apenas inverte os sinais: se antes o Estado era bom e os subversivos eram maus, agora o Estado de exceção é mau e os perseguidos políticos são bons.

Os estudantes aprendem a atribuir culpa a abstratos agentes externos. No caso da história argentina, a personagens específicos como *Roca*, ou *Rosas*, ou genéricos como os *espanhóis*. Essa estratégia é tão vigorosa, que inclusive os indígenas chegam a ser compreendidos através dela: eles roubavam, atrasavam o crescimento cultural e intelectual dos argentinos, etc. Segundo Ruiz, as implicações ideológicas desse tipo de processo de culpabilização, para os sujeitos que aprendem, podem resultar desastrosas. O que, em princípio, parte de uma dificuldade para ter acesso a uma compreensão histórica crítica não só afeta as representações do passado, mas pode também inabilitar os sujeitos para o exercício político em direção a algum tipo de transformação social no presente.

Segundo Carretero e Castorina, o conteúdo escolar de caráter social ou histórico deveria – e deve – contribuir para proporcionar uma compreensão complexa do mundo. O conhecimento vinculado às ciências sociais e à história é de grande complexidade porque não proporciona uma mera descrição ou classificação superficial dos fenômenos, mas deve gerar explicações plenas de complexidade conceitual e, conseqüentemente, um pensamento crítico acerca da sociedade. O domínio do conhecimento histórico influi na seleção e utilização de evidências, na formulação de hipóteses, na explicação que é elaborada pelos indivíduos na solução de problemas históricos (CARRETERO; CASTORINA, 2005, p. 122). Em suma, é fundamental abordar e compreender o sofrimento das vítimas de violações aos direitos humanos, suas histórias de vida e suas memórias e como o poder do Estado chegou a convertê-las em vítimas. Mas é basilar também compreender as condições históricas que produzem e tornam possível o horror. E para isso são necessárias ferramentas conceituais e valores que façam sentido no presente para os estudantes. Uma didática centrada no sujeito e em suas capacidades de intervenção e transformação do mundo social em que habitam. Da pele em que habitam. Assim sendo, é imperativo pensar estratégias para o trabalho com conceitos de alto nível de abstração como Estado, ditadura, democracia, república, entre outros. Como fazê-lo?

### **Ensino de História e identidade nacional**

Em um de seus textos mais conhecidos, Mario Carretero coloca um desafio que julga necessário: fazer uma reflexão a respeito da elaboração das memórias e das histórias, pensando em sua particular articulação com o ensino escolar (2006). Considera uma demanda urgente investigar como o passado vem sendo estudado e transmitido. Não é uma questão menor, diz o autor, pois o cenário está tomado por dois aspectos importantes: pela globalização,

que implica a diluição da centralidade em torno das instâncias estatais nacionais, e pela emergência de histórias e identidades que deslocam as disputas identitárias para o campo da cultura. Por isso é necessária a revisão da relação entre historiografia, memórias e ensino de História. Segundo o autor, grande parte das pesquisas envolvendo o ensino de História está concentrada na interface entre as didáticas, as novas metodologias e seus desdobramentos sobre a aprendizagem. Sem desconsiderar os esforços dessas investigações, Carretero propõe outro foco de pesquisa, deslocando o olhar para a relação entre a construção de uma identidade nacional e o ensino de História.

A História, como disciplina escolar, suscita discussões bastante complexas, notadamente quando são abordadas as suas relações com a construção de identidades associadas a uma dada nação. As tensões entre a formação dos indivíduos, vinculada à dimensão cognitiva ilustrada, e a constituição de identidades nacionais, por sua vez associadas a aspectos românticos, têm sido motivo de pesquisas que investigam como o ensino de História se constituiu e como isso reverberou nos conhecimentos transmitidos na escola. Essas tensões não são alheias ao interesse de pesquisadores como Mario Carretero.

A atenção à presença da identidade nacional entrelaçada com o ensino de História e se confundindo, algumas vezes, com suas próprias formas de narrar a nação mobilizou um grupo de pesquisadores vinculados a Carretero.<sup>6</sup> Em diversos textos, essa equipe de trabalho apresenta reflexões sobre alguns aspectos que delineiam a História como disciplina escolar.

O autor considera que existe uma particularidade no ensino de História que urge ser pensada porque reverbera na formação dos estudantes até os dias atuais. Deixa claro também que seus interesses nesse tema partem de uma zona fronteiriça com a área de Psicologia, notadamente sua vinculação teórica com Bruner (2002). O psicólogo estadunidense dedicou-se a estudar a mente e suas conexões com as construções narrativas. Baseado na psicologia do desenvolvimento, Bruner defende que o mundo e a cultura influenciam o comportamento humano e tomam as formas narrativas como organizadoras da subjetividade.

O intuito de acionar esse aporte teórico da Psicologia é entender como são modeladas as identidades nacionais nas maneiras de pensar das crianças que, desde a mais tenra idade, são expostas a narrativas de amor à pátria. A conclusão é que, desde cedo, esse sentimento tem sido formado nas escolas. Isso teria importância crucial, já que as experiências vividas nessa fase deixam marcas para toda a vida. Partindo de uma compreensão da História numa perspectiva cognitivista, essas questões suscitam investigações do grupo de Carretero sobre alguns fenômenos que ocorrem na escola.

A hipótese sugerida é que as efemérides celebradas nas escolas contribuem com essa construção afetiva em relação à nação. No trabalho desenvolvido com Mirian Kriger, os pesquisadores detêm-se às questões sobre como se reproduzem as representações das efemérides cívicas na mente dos alunos (CARRETERO; KRIGER 2004). Investigam também quais os significados e valores que os alunos em suas narrativas conferem a esses eventos e como isso contribui para esse sentimento de identificação com a nação. Por meio de uma aproximação empírica com alunos argentinos de 6 a 12 anos percebem que os hábitos cotidianos na escola em torno das celebrações das datas cívicas criam uma espécie de compartilhamento afetivo entre pais, alunos e professores.

Em sua parceria com Maria Fernanda González, por sua vez, Carretero explora as imagens históricas e a construção da identidade nacional em países como a Argentina, o Chile e a Espanha. Os pesquisadores observam que os estudantes interiorizam um olhar afetivo sobre determinados fatos históricos que dizem respeito à formação da própria nação. Constatam ainda que os aspectos cognitivos de causalidade, compreensão e produção de narrativas demandadas para a compreensão histórica vêm entrelaçados por esse olhar sentimental pela pátria (CARRETERO; GONZÁLEZ, 2004, p. 173). Tendo em vista que a implantação da História na escola foi marcada sobretudo pelo objetivo de fortalecer os Estados Nacionais, deixou-se de investir na compreensão dos estudantes sobre os problemas historiográficos. Esse seria então o motivo do profundo distanciamento entre a História ensinada e a versão acadêmica. Interessados em como esses registros emotivos se constroem, Carretero e alguns pesquisadores também analisaram os manuais e livros didáticos escolares, percebendo que, em tempos relativamente recentes, os traços dessa afetividade pela pátria ainda são bem presentes.

Assim, tomam como uma aporia o conflito entre a intenção de ensinar a pensar criticamente, em termos historiográficos, e o escopo de tramar a consciência nacional de cidadãos de determinado país (CARRETERO, 2004, p.72). Para estudar a identidade nacional, nessa perspectiva, é necessário investigar como se forma a voz da nação em cada indivíduo. Por isso desenvolvem estudos que se aproximam do dia a dia dos alunos na escola. O autor propõe não tanto explicar, mas entender como isso foi sendo construído e, mais ainda, como isso tem aparecido e se expressado na atualidade em distintos países.<sup>7</sup>

Carretero enfatiza a relação entre o surgimento do Estado Liberal e o teor do que era ensinado em História durante o século XIX, quando o patriotismo se destaca em relação aos valores universais. Citando estudos sobre isso, apresenta exemplos de que no ensino dessa disciplina escolar prevalecia esse viés nacionalista. Marcadas por essa perspectiva, a historiografia e a escola-

rização contribuíram para a “invenção das nações”. O autor mostra que a configuração dessa “invenção” também ocorria nos romances de acervos populares, em resgates de monumentos arqueológicos, em rituais que sustentavam um culto à nação e sobretudo nas escolas com as celebrações das efemérides cívicas. Muitos desses hábitos criaram uma “comunidade imaginada”, que legitimava formas de narrar e contar o passado e de propor questões para ações no presente.

Assim, destaca que a relação entre a História e a escola se compõe em uma constante tensão entre os aspectos ilustrado e romântico, já mencionados, constituindo-se em uma das dimensões importantes na vinculação entre o Estado e a nação. Nessa configuração tensa, diz o autor, articulam-se as noções de progresso e de emancipação, no âmbito individual, com promessas de mobilidade social, e também no coletivo, com a imagem da educação como caminho de enriquecimento da nação. Talvez tenha prevalecido assim, diz Carretero, até o abalo causado pelo genocídio nazista e o evento da bomba de Hiroshima, que evidenciaram como o progresso também pode aprimorar a destruição sobre a própria espécie humana. Isso revela, segundo o autor, “que a liberdade, tomada como valor central de nossas sociedades, está fundamentada nos mesmo relatos que a limita, qual seja, basicamente a do progresso ilimitado e a ideia, implícita nele, de uma história única” (CARRETERO, 2004, p. 75).

Tais contradições, entre ideais ilustrados e românticos, parecem também existir, segundo o autor, na razão instrumental do mundo globalizado e nas reconfigurações de nacionalismos e fundamentalismos da atualidade. Para o autor, com a queda do Muro de Berlim, tais reconfigurações são acentuadas e provocam mudanças nas identidades políticas e nas soberanias nacionais, fazendo surgir mapas de uma globalização planetária (2004). Por isso, em vários de seus textos, aparecem registros do entrelace entre as histórias que se ensinam nas escolas e o sentimento pátrio. Carretero faz um mapeamento de como isso foi se modelando e como também a partir dos anos 1980, com o cenário de mundo globalizado e multicultural, a História escolar tem tido o desafio de reconfigurar seus objetivos ante uma multiplicidade de histórias e identidades.

O problema, para Carretero e Krieger, é de como se pode salvar a política além das questões estatais. Além disso, assinala a proposta da União Europeia como uma tentativa ilustrada de dar rumos a essas tensões numa perspectiva humanista e intercultural. E nesse caldeirão de tensões e novos rumos para se pensar o ensino de História ele pergunta:

É possível relacionar a história com ideais que escapam às bandeiras nacionais? É possível articular história e escola em relação com suas origens mais universais distinguindo com clareza o universal e o global? É possível ensi-

nar uma história tão fluida como as fluidas identidades que parecem caracterizar este novo tempo? (CARRETERO; KRIEGER, 2004, p. 75).

Tais questões aparecem como forma de fazer pensar sobre a possibilidade de a História se vincular a um novo projeto de educação, de ética e de cidadania, onde se reconheçam a alteridade e a diversidade. Para ele, os fatos históricos são construções que se articulam a partir de inúmeros elementos, inclusive culturais, e observa que desde a Segunda Guerra a historiografia vem se abrindo para ampliar e aceitar uma multiplicidade de pontos de vista, renovando seus métodos e objetos de pesquisa. Entretanto considera que essa abertura não ocorre, muitas vezes, no ensino de História, que ainda toma como referência algumas ideias-chave do nacionalismo do século XIX. Afirma também que a visão unívoca, predominante na historiografia por um longo tempo, não se sustenta mais diante das inúmeras possibilidades de narrativas e versões que não cabem na dimensão restrita das narrativas nacionalistas.

Carretero, então, diz que o fim desse projeto de Estado-nação deixou a escola em uma situação trágica. Mas lembra que

O filme continua rodando, enquanto apoiarmos seu *suspense* intrínseco e nada prometeico. Desapegado das certezas, nos coloca à mercê de uma liberdade até então desconhecida, nos impõe uma atenção comprometida e um pulso acelerado. A História é composta em cada uma das montagens particulares sobre *frames* de inúmeras câmeras. Não na soma de todos eles – uma vez que é impossível supor um olhar onisciente –, mas *em cada um*, na autocompreensão e consciência de uma produção simultânea e necessariamente fragmentária (2007, p. 37).

Alerta ainda para não pensarmos que todos esses fragmentos de histórias se equivalem. Não se enganem, diz: não há justiça possível. Essas histórias são valorizadas e dadas a ver de formas diferentes, assimétricas e desiguais. O conflito é permanente e, como não há neutralidade, sempre haverá exclusão (CARRETERO, 2007). A História se dá no conflito. Assim, as novas vozes, novas identidades, novas histórias aparecem no conflito e na disputa. Para esse autor, a História perdeu “seu próprio destino histórico”, ao menos no que tradicionalmente se esperava, portanto seu ensino está desafiado a abandonar a dimensão da moral sustentada na máxima história *magister vitae*, a dimensão patriótica e a suposta neutralidade de sua narrativa. Para Carretero, é preciso mover alicerces e ouvir “outras histórias”.

Sendo assim, o que está em abalo é a própria concepção de história linear, configurada simultaneamente junto à concepção humanista de pedagogia e a uma mirada pedagógica do humano. Se esse humano é *fabricado* pela História e pelo Estado, agora a cena mudou e exige, ao menos, saber quais

instituições, discursos e práticas o produzem. E finalmente, diante desse cenário conturbado e de mudanças epistêmicas, quais histórias ensinar?

### **Palavras (in)conclusivas**

O aporte dos referenciais construtivistas presente nos debates apresentados brevemente neste capítulo permite aos autores afirmarem que o esquema mental que organiza e explica o passado também motiva a organização e explicação do presente, bem como a orientação sobre suas ações. O ensino de História escolar, baseado em relatos fundacionais, inquestionáveis, da nação, reforça sentimentos morais que se interiorizam de forma passiva. E há implicações para esse tipo de aprendizado da História: a naturalização das desigualdades sociais ou mesmo a reprodução de um darwinismo social. A dificuldade para aceder a uma compreensão crítica afeta não apenas representações do passado, mas pode inabilitar os sujeitos para o exercício político em direção à transformação social do presente (RUIZ SILVA, 2011, p. 171).

Por isso definem como principal objetivo da didática da História a complexificação dos conceitos, enquanto recursos explicativos, para superar esquemas dicotômicos que contribuem para a reprodução simbólica de relações de dominação. A pergunta que atravessa esses debates é: que implicações as explicações do passado produzem no imaginário político de jovens sobre seu próprio tempo e lugar? E se formar para o pleno exercício da cidadania tem sido a pauta principal dos sistemas educativos de Estados latino-americanos, ao menos em seus breves momentos de governos democráticos, educar a subjetividade política dos estudantes numa perspectiva emancipatória torna-se um grande desafio para o qual o saber histórico escolar tem muito a contribuir.

### **Referências**

- BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CARRETERO; VOSS. *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.
- CARRETERO, M. et al. *Ensino da História e Memória Coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CARRETERO, M. *Construir e ensinar as ciências sociais e a história*. Trad. Beatris Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CARRETERO, M. *Construtivismo y educación*. 1. reimpr. México: Editorial Progreso, 2005.
- CARRETERO, M. *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós, 2007.



CARRETERO, M. *Enseñanza de la historia*. Fuente: 12(ntes), número 12, año 2, abril 2007. Disponível em: <<http://www.mariocarretero.com/entrevistas1.html>>.

CARRETERO, M.; CASTORINA, J. *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós, 2010.

JUNCO, A. Prólogo. In: CARRETERO, M. *Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado*. Trad.: Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PIROLA BALESTRA, J. História e Ensino de História das Ditaduras no Brasil e na Argentina. *Antíteses*, v. 9, n. 18, p. 249-274, jul./dez. 2016. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil.

RUIZ SILVA, A. *Nación, moral y narración: imaginarios sociales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2011.

---

<sup>1</sup> Professora do Centro de Educação e do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco. Grupo de Pesquisa Educação, Currículo e Contemporaneidade (GPECC). E-mail: [eletafreire.ufpe@gmail.com](mailto:eletafreire.ufpe@gmail.com).

<sup>2</sup> Professora do Departamento de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco e do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco. Núcleo de Estudos e Pesquisas: História, Educação e Culturas (NEPHECs). E-mail: [lucia.barbosa@ufrpe.br](mailto:lucia.barbosa@ufrpe.br).

<sup>3</sup> Professora do Centro de Educação e do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco. Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre História da Educação e Ensino de História em Pernambuco (NEPHEPE). E-mail: [mariatherezadidier5@gmail.com](mailto:mariatherezadidier5@gmail.com).

<sup>4</sup> A mudança conceitual é um tema amplo dentro dos estudos cognitivos; uma parte muito importante do campo da psicologia cognitiva (CARRETERO, M. Entrevista. Fuente: 12(ntes), número 12, año 2, abril 2007). Disponível em: <<http://www.mariocarretero.com/entrevistas1.html>>.

<sup>5</sup> Para esse tema ver PIROLA BALESTRA, 2016. CARRETERO e BORRELLI, 2010.

<sup>6</sup> Em torno do projeto *Ensino de História e construção da Identidade Nacional*, dirigido por Mario Carretero, autores de diversos países juntaram-se desenvolvendo trabalhos de pesquisa que tiveram seus resultados publicados em várias coletâneas.

<sup>7</sup> A rede de pesquisadores que o acompanha contempla estudos em alguns países ibero-americanos como a Argentina, Espanha, Chile e México.

## As contribuições da *History Education* para a pesquisa em ensino de História

*Arnaldo Martin Szlachta Junior*<sup>1</sup>

*Márcia Elisa Teté Ramos*<sup>2</sup>

Na incompatibilidade entre as demandas sociais em momentos críticos e as práticas, artefatos e dispositivos escolares, diversos países problematizam/ram o ensino e a aprendizagem, incluindo a História como disciplina escolar. Na formação das nações europeias e no pós-independência da América, quando se pensava em edificar origens, personagens e acontecimentos, mostrando um passado comum e glorioso e um futuro pelo qual valeria a pena lutar; na Europa pós-guerra, quando as promessas do progresso da nação não mais se justificavam frente a um porvir incerto e um passado recente doloroso; no pós-queda do muro de Berlim no final da década de 1980 que exigiu aproximar as culturas históricas dos dois lados do muro independente de suas diversidades ideológicas e econômicas; quando a Guerra Fria ameaçou o futuro da humanidade ou quando na América Latina e em alguns países europeus as ditaduras impuseram um história escolar obediente e controlada. Atualmente, os revisionismos conservadores (especialmente de extrema direita) desafiam-nos a refletir sobre como (re)compôr nosso engajamento como historiadores/professores, pois é certo que o pensamento/conhecimento histórico proporciona posições, intencionalidades e ações que podem contribuir para o norte do futuro de uma sociedade.

Afora as diversidades históricas locais com seus momentos históricos distintos de ruptura, podemos aferir que basicamente se tem caminhado para a inconformidade com um ensino de História considerado tradicional, quando o passado é transmitido e memorizado e privilegia-se o factual e/ou a quantidade de conteúdos históricos de modo acrítico, portanto, sem significado para a vida prática dos estudantes. Servimo-nos dessa ideia de “ensino tradicional” apenas para distinguir um período quando o ensino e a aprendizagem histórica são postos em questão, pois, bem advertiu Peter Lee sobre o clichê “ensino tradicional *versus* progressista”, bastante reducionista, pois não há como verificar se as características de um ensino tido como tradicional, centrado no factual e não no aluno, efetivam-se nas ações dos sujeitos escolares (LEE, 2016, p. 111).

Neste texto, exibimos brevemente uma das vertentes contributivas na contraposição ao “ensino tradicional”, qual seja, a *History Education*, entendendo esse campo como mutável desde a década de 1960 na Inglaterra e sendo apropriado no Brasil conforme suas especificidades e reflexões/experiências historicamente acumuladas. A temática proposta é complexa, e por isso mesmo optamos por delimitá-la priorizando alguns pesquisadores, mas em especial Peter Lee, hoje professor aposentado do *Institute of Education* (IoE) da *University of Londres*, considerando-o como expoente da *History Education*, provavelmente mais utilizado no Brasil.

As investigações da *History Education* permanecem influenciando estudos em várias partes do mundo, como nos Estados Unidos, Espanha, Grécia, Tailândia, Singapura, Canadá; em Portugal e Brasil, são denominadas Educação Histórica. Vale dizer que no Brasil tomou forma uma recontextualização da *History Education*, combinando esse campo com o da Didática da História, relacionando cognição histórica com conceitos trabalhados, sobretudo por Jörn Rüsen como consciência histórica, cultura histórica ou ainda formação histórica.<sup>3</sup>

Marcamos neste texto a concepção da *History Education* conforme a trajetória dos estudos desse campo, subdividindo-os em três partes: 1) os estudos iniciais de 1960 e 1970; 2) as pesquisas consolidadoras do campo na década de 1980 e 3) as críticas em relação aos empregos dos conceitos da *History Education* e a expansão de 1990 em diante. No final de cada parte, retomamos alguns dos principais conceitos ou procedimentos que podem ser adotados para pensar a pesquisa e o ensino de História na atualidade.

## **Anos 1960 e 1970: um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem histórica**

As mudanças no paradigma do ensino e aprendizagem histórica ocorreram na Inglaterra na década de 1960, pois, naquele momento, se verificava que os alunos não cogitavam optar pela histórica como disciplina escolar no sistema de créditos (LEE, 2001). Como dissemos na introdução, também há que pensar esse período como repleto de inquietações, demandas, lacunas, precisando ser resolvidas por um ensino que situasse os sujeitos em outra posição diferente daquela da mera passividade diante do saber, de modo que vissem sentido no estudo da História.

Decorrentes desse contexto de reestruturação, algumas iniciativas, como a publicação da revista *Teaching History* pela *Historical Association* em 1969<sup>4</sup>, sendo um dos primeiros periódicos dedicados às pesquisas de ensino de História, e o Projeto *The Schools Council History*, vindo a ser conhecido posterior-

mente como *Schools History Project* (SHP) em 1972<sup>5</sup>, configuravam-se espaços de argumentação interessados em sujeitos escolares que soubessem História além das informações desconexas. Porém já vigoravam estudos cujo objetivo era escrutinar o estudante como sujeito de saber, de vontade, de interesse, mas esses ainda eram selados por determinada forma de entender Piaget, conformando o nível cognitivo do aluno com sua faixa etária sem se vislumbrar a intersecção de outros marcadores constitutivos da identidade social.

Segundo a forma restritiva de interpretação piagetiana, tomando alguns aspectos de sua teoria de epistemologia genética, apenas entre os 16,5 e os 18,2 anos os sujeitos estariam em estágio apropriado de evolução do pensamento para alcançar a compreensão dos conceitos históricos, em especial de *temporalidade*. A pesquisa de Roy Hallam, da *St. Martin's College* de Lancaster em 1967, por exemplo – que o próprio autor em 1975 passou a questionar –, corroborava a remoção dessa disciplina no currículo escolar ou sua modificação mediante o interesse de outras disciplinas escolares sob a justificativa de interdisciplinaridade (BARCA, 2000; ALBERTI, 2010). Esse pretexto também foi empregado no Brasil para a substituição da História e da Geografia pela disciplina de Estudos Sociais na década de 1970 no então chamado Primeiro Grau. Entendia-se a aquisição do raciocínio hipotético-dedutivo em História como mais difícil de adquirir do que a dos conceitos físico-matemáticos, e por isso mesmo a introdução da História na escola deveria ser adiada ao máximo (BITTENCOURT, 2000, p. 132-133).<sup>6</sup>

O estudo de Edwin Peel em 1971 localizava-se em uma fase de transição, ou seja, embora tomasse como ponto de partida a teoria piagetiana para construir uma tipologia da cognição, ao mesmo tempo voltava a atenção às disciplinas escolares específicas, inclusive a História (BARCA, 2000; LEE, 2012). Isabel Barca (2000, p. 25) remonta ao questionamento de Donald Thompson em 1972 sobre uma visão geral quanto à aprendizagem que culminava na ideia de inoperância do ensino de História, sendo que o autor já realçava as particularidades dessa disciplina escolar. Esta premissa da História como disciplina escolar terminou influenciando Peter Lee em 1978, quando buscava conciliá-la com Piaget em um estudo exploratório, base para os estudos em conjunto com Dickinson em 1978 e 1984 na utilização da noção de “equilíbrio”: resumidamente, um mecanismo regulador apresentado por todo sujeito ao compor o conhecimento, equilibrando a assimilação e adaptação para dar conta dos problemas oferecidos por sua realidade. Adentrando-se em uma concepção mais articulada com a História, Peter Lee usou essa ideia e produziu o conceito de “oscilação”, que originaria a ideia de *progressão*.

De acordo com Isabel Barca (2001), o trabalho pioneiro da *History Education* provém do estudo de Alaric Dickinson e Peter Lee mencionado acima. Esses professores atuavam no *Institute of Education* (IoE) da *University of London* com um projeto intitulado *Understanding and research* em 1978. Trabalhando com jovens de 8 a 16 anos, o estudo demonstrava que crianças de 8 a 11 anos apresentavam, por vezes, idêntica aptidão de realizar tarefas de construção do conhecimento histórico como jovens de 12 a 14 anos. Dessa forma, refutava-se a teoria de invariância dos estágios de desenvolvimento cognitivo, amparados nos estudos piagetianos, introduzindo a concepção de *progressão*, mais voltada para o estudo da cognição histórica situada (GERMINARI, 2011). O estudo motivou novas questões em relação ao ensino e à aprendizagem em História como: Quais ideias as crianças trazem para disciplina de História? Quais os conceitos, quais imagens a História fornece às crianças? (LEE, 2001 p. 14).

No final deste item, esclarecemos um conceito-base, começando a ser mapeado pela *History Education: progressão*. Esse ajuíza que: 1) o desenvolvimento cognitivo não se dá pela consonância com a idade ou seriação escolar, mas pelo contexto histórico vivido pelos sujeitos. Se o contexto histórico é importante para os construtos cognitivos, variáveis merecem apreciação: classe social; tipo de escola frequentada; estímulos culturais que chegam aos alunos; além da etnia, da religião, da geração, local, etc.; e 2) quando investigamos qual o nível onde se encontra o sujeito em termos de aprendizagem histórica (progressão da cognição histórica), valem a medição e a explicação pautadas na epistemologia da História. A progressão seria avaliada segundo as habilidades dos alunos de operarem metodologicamente as evidências históricas, mobilizando conceitos históricos. Vai se delineando a ideia de *literacy* (letramento), própria do ensino de História (designado em Portugal e no Brasil como literacia histórica), como forma de pensar historicamente.

### **Anos 1980, conceitos embaixadores**

Denis Shemilt, professor do *Institute of Education* da *University of Leeds*, publicou em 1983 o artigo *The devil's locomotive* na revista *History and Theory*, onde analisa parte de uma frase atribuída a Tolstoy: “Uma locomotiva está em movimento. Alguns perguntam: ‘O que a faz mover?’ O camponês responde: ‘É o diabo que o move’”, demonstrando que a explicação do camponês pode ser uma possibilidade, mas está longe da perspectiva da ciência, que explicaria de fato o movimento da locomotiva. Denis Shemilt fez a seguinte analogia:

O camponês de Tolstoy é um engenheiro pobre, mas metafisicamente comprometido. Ele não tem dimensão do que é ignorar o pensamento mecânico, nem de que a pergunta poderia ser respondida de outra maneira. Uma visão dentro da caldeira e fornalha da locomotiva não iria iluminar seus pensamentos; pelo contrário, seria uma visão do inferno. Os adolescentes raramente interpretam a história da maneira tolstoiana, mas muitas das suposições que fazem sobre o assunto são tão inapropriadas quanto a visão do camponês. Ouvir uma lição de história, ignorante sobre as perspectivas e métodos sobre o assunto, seria semelhante a assistir a uma locomotiva sem a devida compreensão da física, fábricas e da economia. A ação pode ser seguida, mas seu significado será ilusório (SHEMILT, 1983, p. 1, *tradução nossa*).

O pensamento do camponês de Tolstoy sobre a locomotiva assemelha-se às concepções históricas distantes de sua lógica própria. Shemilt argumenta que, se há a necessidade de determinados conhecimentos mais próximos da veracidade para compreender como funcionam a caldeira e a fornalha da locomotiva, de igual modo o aluno de História, assim como o pesquisador do ensino de História, precisam conhecer/aplicar os métodos da ciência histórica para não ser um “engenheiro pobre” com uma explicação possível, mas limitada. Shemilt foi um dos coordenadores do *Projeto 13-16*, assumindo a liderança em sua última fase, e em 1988 indagou crianças de 13 aos 16 anos sobre suas capacidades de pensar historicamente, englobando a competência analítica quanto às evidências históricas, então vinculada à apreensão sobre como se escreve a História de forma científica e ainda questionou como esses sujeitos transferiam o aprendizado em História para o mundo da vida. Os instrumentos dessa pesquisa apresentavam um viés qualitativo – entrevistas, questionários e observação de campo –, aplicado a 500 estudantes de 24 escolas (SCHMIDT, 2015, p. 38-39).

Em 1984, outro estudo de Lee e Dickinson em *Making Sense of History* aprofundou a concepção de *progressão*, examinando as ideias e explicações nomeadamente históricas, contando com jovens de 8 a 18 anos. Nessa pesquisa, abordaram-se questões cruciais para os pesquisadores até hoje, ou seja, a *empatia histórica* e a *imaginação histórica* como fundantes do pensamento histórico (GERMINARI, 2011 p. 57). Nessa direção, Peter Lee e Rosalyn Ashby realizaram, no final dos anos 1980, estudos sobre compreensão histórica, envolvendo empatia histórica e evidências históricas (SCHMIDT, 2015, p. 39), resultando em uma série de artigos.

A pesquisa mais apurada sobre esses conceitos acima referidos ocorreu em 1987 sob a coordenação dos pesquisadores Peter Lee, Alaric Dickinson e Rosalyn Ashby. Conhecida como Projeto CHATA, sigla em inglês para *Concepts of History and Teaching Approaches*, abalizava as mudanças nas ideias dos

alunos de 6 a 14 anos em relação à História, utilizando uma amostragem de 320 alunos de três escolas primárias e seis secundárias. Em uma das atividades foram dispostas duas versões distintas sobre a ocupação romana das ilhas britânicas, sendo a primeira destacando os ganhos dos britânicos com a chegada dos romanos, pois não precisariam mais viver em casas de madeira, enquanto a segunda versão mostrava os britânicos em uma vida agradável antes da chegada dos romanos, mas posteriormente passaram a imitar os romanos assimilando sua cultura. Na sequência, foi colocada a questão: Como poderiam existir histórias diferentes sobre um mesmo fato?

Os resultados demonstraram que as crianças mais novas entenderam as históricas como idênticas, como se houvesse alteração apenas na maneira como foram escritas: “A diferença está na forma como se conta a história. Não percebem como se pode contar a história sob perspectivas diferentes” (LEE, 2001, p. 18). Alguns alunos mais velhos acreditavam que as diferenças de perspectiva aconteciam devido ao nível de conhecimento do autor sobre o assunto, mas um pequeno grupo de alunos de 7 a 9 anos demonstrou saber que “as histórias não são cópias do passado, elas são construídas” (LEE, 2001, p. 20). Os alunos também deveriam explicar as razões das ações dos sujeitos, como a do imperador Claudio na invasão da Bretanha, para os pesquisadores diferenciarem as explicações dos alunos sobre as atuações de personagens na História. Ainda que alguns tivessem a noção de que as pessoas apenas escolhem qual atitude tomar, outros apresentavam explicações mais plausíveis, relacionando as ações com o contexto histórico do sujeito, ou seja, revelavam ter *empatia histórica*.

Os novos estudos sobre a compreensão histórica possibilitaram a criação de modelos mais elaborados e sistematizados de *progressão da empatia e compreensão histórica*. E, assim, o campo da *History Education* formou um corpo conceitual pertinente para a articulação entre a pesquisa e o ensino de História, almejando-se o letramento histórico como a capacidade do sujeito de introjetar uma forma de pensar o mundo historicamente, utilizando para isso “ideias-chave que tornam o conhecimento do passado possível”, incluindo “o conhecimento de como podemos inferir e testar afirmações, explicar eventos e processos e fazer relatos do passado” (LEE, 2016, p. 121).

Esse letramento seria a *progressão* da capacidade de mobilizar os *conceitos históricos substantivos* e *conceitos de segunda ordem*, sendo o primeiro referente aos conteúdos históricos – como Revolução Industrial, Renascimento, Expansão marítima europeia, Estado, globalização, entre outros –, previamente pesquisados, produzidos e sancionados pelos historiadores com o emprego dos conceitos de segunda ordem. Já os conceitos de segunda ordem – ou conceitos estruturais, ou ainda meta-históricos – são conceitos intrínsecos à construção

do conhecimento histórico, como: evidência; explicação histórica; empatia histórica; causalidade e multicausalidade; multiperspectividade; significância histórica, sem os quais não se ergueriam os conceitos substantivos.

Dos conceitos de segunda ordem, certamente o de *evidência histórica* é basilar para o letramento histórico e consiste na capacidade de criar hipóteses sobre iniciativas, ações e intenções não expressas de maneira direta e objetiva nas fontes em análise. A evidência é a base do trabalho do historiador, visto possibilitar narrativas explicativas do não explícito na fonte ou até mesmo daquilo intencionalmente deixado à parte. A literacia histórica demanda um “compromisso de indagação” com as “marcas de identificação” da História, como “passado”, “acontecimento”, “evento”, “causa”, “mudança”, etc., “o que requer um conceito de evidência” (LEE, 2006, p. 136). Aqui abrimos um parêntese para diferenciar fonte de evidência histórica, pois, enquanto a fonte supostamente reproduz o passado, restando apenas perceber o relatado por ela, a evidência é qualquer fonte como artefato do passado passível de interpretação, capaz de dar respostas às questões estabelecidas em relação ao contexto da sociedade que a produziu (ASHBY, 2003, p. 37-58).

O uso escolar das evidências correlaciona-se com o conceito de *empatia histórica*, sublinhada por Peter Lee como “disposição” (reconhecimento de que ações e pensamentos são próprios de um contexto histórico) e como “realização” (compreensão da intenção dos sujeitos nas ações humanas em outro contexto temporal) (LEE, 2003, p. 20-21). Segundo Lee, sem empatia não seria possível compreender as ações históricas, algo essencial para a aprendizagem histórica (2004, p. 92). A empatia histórica é o reconhecimento das distâncias/diferenças temporais e, conseqüentemente, sobre “as nossas formas de pensar e nosso tempo atual” (ALBERTI, 2010, p. 85).

Além de tais conceitos, vimos paulatinamente validar-se determinada metodologia de pesquisa, que se estenderá nas pesquisas subseqüentes da *History Education*. Em resumo, tais pesquisas implicam a utilização de fontes históricas de tipologia variada, como excertos de documentos escritos, literários ou historiográficos e materiais fílmicos ou imagéticos, para os alunos responderem interrogações por intermédio de diversos feitos de narrativas. Emprega-se uma gama de instrumentos de pesquisa, como Grupos Focais<sup>7</sup>, questionários, entrevistas, histórias hipotéticas<sup>8</sup>, entre outros, e tornou-se comum tomar duas ou mais fontes históricas de perspectivas divergentes para apreender se os alunos conseguem compará-las e/ou diferenciá-las, lidando com conceitos e procedimentos próprios da natureza do conhecimento histórico.

Por vezes, a pesquisa reporta-se à combinação de diferentes técnicas para o levantamento dos dados e evidências, permitindo uma triangulação, ou seja,



utilizam-se os princípios de investigação e análise da *Grounded Theory*. Uma das suas características compreende ir criando no decorrer da pesquisa as categorias de análise, ou seja, percebem-se as mensagens nucleares nas regularidades nas narrativas, reconhecendo, diferenciando e classificando as ideias históricas dos alunos. Por isso, comumente, uma pesquisa nessa direção abarca de dois a três estudos, sendo que, dependendo das respostas dos agentes escolares em cada estudo e/ou das diferentes evidências interpretadas, as interrogações ou as técnicas vão sendo reformuladas com vistas a um resultado com grau mais “confiável”, “plausível” ou “consistente” (GAGO, 2007).

### **Anos 1990 aos dias de hoje: consolidação e revisão**

Outras iniciativas alçaram um movimento de influência recíproca com a *History Education*; entre elas notabiliza-se o Projeto *How people learn* – HPL (“Como as pessoas aprendem”), desenvolvido nos Estados Unidos nos anos 1990 pela *National Research Council*, cujo objetivo era investigar como se dava o aprendizado humano, tendo, além da História, outras áreas como Matemática e Ciências. Oliveira (2018), ao listar as referências da Psicologia em Peter Lee, citou os pesquisadores da HPL: John D. Bransford, Ann L. Brown e Rodney R. Cocking.

Esta pesquisa chegou a três princípios gerais do aprendizado aplicáveis a todas as disciplinas, que, transpostas para a pesquisa e o ensino de História da *History Education*, seriam: 1) investigação sobre os conhecimentos prévios dos alunos: O que pensam sobre a história ou sobre o passado? E se conseguimos diagnosticar como pensam, como prognosticar conhecimentos mais fundamentados/elaborados ou menos problemáticos/lacunares?; 2) caberia ao ensino de História a mobilização dos conceitos substantivos e dos conceitos de segunda ordem, pois todas as áreas do conhecimento têm seus próprios conceitos; e 3) os alunos devem saber avaliar o processo de estruturação do conhecimento para saber “aplicar” a lógica histórica nas situações com as quais se deparam na vida prática: “Os alunos não conseguem adquirir entendimentos de segunda ordem pela prática apenas, eles precisam pensar sobre o que estão fazendo” (ALBERTI, 2010, p. 93).

As relações teóricas e conceituais da Educação Histórica Inglesa com os da Didática História de Jörn Rüsen ocorreram simultaneamente à expansão dessas para outros países durante os anos 1990 e 2000 e revelaram importantes parcerias autorais. Ainda na década de 1990, os primeiros trabalhos sobre a consciência histórica de jovens começaram na Alemanha com os trabalhos do norueguês Magne Angvik e do alemão Bodo von Borries (1997) no

Projeto *Youth and History*, buscando as ideias históricas dos jovens quanto ao cenário histórico pós-unificação. Um dos pontos altos da pesquisa foi perceber a prevalência do modelo capitalista no ideal de unificação alemã, provocando o receio de que a memória e a história da Alemanha Oriental pudessem ser renegadas/esquecidas (GERMINARI, 2011, p. 62). Observaram-se professores de História com formações bem diferentes, sendo os professores oriundos da parte oriental (RDA), orientados na lógica marxista-leninista, cujo fundamento era essencialmente voltado à pedagogia, com foco especial na parte instrumental do ensino, na discussão de métodos de ensino, na psicologia da aprendizagem e no desenvolvimento das classes sociais. A perspectiva da parte ocidental (RFA) privilegiou a formação histórica de seus professores, impulsionando mudanças significativas no ensino de História após a unificação (JUNG; STAHER, 1998, p. 135).

Angvik e Borries, amparados na Didática da História de Rüsen, tinham múltiplos objetivos de análise sobre a qualidade, as características e os resultados práticos do ensino de História, desenhando e avaliando o conceito de consciência histórica dos jovens de 15 anos e de seus professores, tomando 25 países europeus, além da Turquia, Israel e Palestina. A pesquisa de base intercultural contou com 32.000 sujeitos escolares, e em cada país houve de 800 a 1.200 respondentes de perguntas que abrangiam itens dos conteúdos históricos, aspectos sobre as metodologias de ensino e suas perspectivas de cidadania e história.

Peter Seixas, professor da *University of British Columbia* (Canadá), é outro pesquisador a ser lembrado por suas pesquisas na década de 1990 – e sobre as pesquisas atuais retornaremos no final –, quando estudou o conceito de *significância histórica e metacognição* como impactantes na “importância de se conhecer a maneira pela qual os alunos relacionam novos conhecimentos com os conhecimentos que já possuem”, e ainda “as relações que se estabelecem no pensamento dos alunos e que dizem respeito aos sujeitos históricos, à empatia, aos juízos morais e aos sentidos que eles conferem às ações de sua vida prática a partir do conhecimento histórico adquirido” (SCHMIDT, 2015, p. 40).

Keith Barton (*Indiana University Bloomington*) esquadrinhou em 1996 como os alunos pensavam os padrões de mudanças. Esse estudo tanto revigorou outros estudos do campo como servirá para outros examinarem as ideias dos alunos quanto à *multicausalidade*. O pesquisador perguntou aos estudantes por que as bruxas deixaram de ser queimadas no século XVIII, e as respostas expressaram a tendência em pensar a mudança como deliberação racional das pessoas e/ou de imputar a um fato singular a causa de grandes mudanças. Barton e Adam McCully (*Ulster University*) estudaram em 2008 as ideias de 120 crianças dos 6 aos 12 anos de oito escolas, quatro dos Estados Unidos e

quatro da Irlanda do Norte. Os alunos provinham de diferentes meios (urbano e rural) e identidades religiosas (católicos e protestantes), bem como de contextos econômicos e sociais diversificados (BARCA, 2011). Exploraram entrevistas semiestruturadas, e em cada entrevista eram mostradas imagens de diferentes épocas dos locais onde os próprios alunos moravam, com o objetivo de apreender as ideias de progresso, de mudança, de evolução ou de diversidade. Isabel Barca, comentando a pesquisa de Keith Barton e Adam McCully, viu os alunos estadunidenses conceberem “a mudança como evolução, no sentido de progresso linear e em resultado da acção individual; os alunos irlandeses integram a ideia de diversidade de situações em simultâneo, quer no sentido de progresso, quer simplesmente de mudança, e têm em consideração factores de carácter social” (BARCA, 2011, p. 64).

A partir dessas considerações, Barca vem grifando em seus escritos outro conceito estrutural da compreensão histórica, a *multiperspectividade*, ressaltando a dificuldade de os alunos desenvolverem essa concepção, que lida com a possibilidade de a mesma situação histórica acarretar múltiplas interpretações/versões, sendo interpretada através de diversos enfoques (dimensões sociais, grupos humanos e personagens), ritmos (permanência, evolução, ruptura) e escalas (curta, média e longa duração) (BARCA, 2011, p. 62-63)

Comentando a questão da *mudança*, *multicausalidade* e *multiperspectividade*, Peter Lee argumenta a necessidade de refletir sobre o conceito de *significância histórica*, ou seja, perceber como os alunos atribuem significado às mudanças e se esses alunos entendem que a seleção de acontecimentos ou períodos históricos pelo historiador não é desinteressada e não corresponde à totalidade da História. Os fatos escolhidos “para ficar para a História” são aqueles que permitem pensar a mudança no contexto histórico em estudo, sendo que a mesma mudança pode ser significada de formas diferentes, dependendo do tema que se aborda (LEE, 2005).

Arthur Chapman assumiu a cadeira de *History Education* no IoE em 2013, anteriormente ocupada por Peter Lee. Em um artigo datado de 2010, por meio de uma história hipotética sobre as possíveis causas da morte de um camelo concluiu que os alunos pensam as causas históricas pelo efeito dominó, ou seja, como “entidades distintas que agem independentemente” (ALBERTI, 2010, p. 87). Chapman, sob influência do CHATA, identificou as dificuldades dos jovens na compreensão histórica ao partir da ideia de um passado único, com sentido fixo, por isso mesmo devendo ser memorizado. Os estudantes classificavam o trabalho dos historiadores conforme sua “descoberta” da verdade na História. O autor acreditou que o exercício argumentativo dos alunos pautava-se em suas vivências, experiências e lembranças/memórias, cabendo

ao professor trabalhar conjuntamente com eles suas habilidades argumentativas, suas elaborações e associações rumo a uma aprendizagem crítica e autônoma em História.

Um dos trabalhos importantes nessa fase é o da pesquisadora Hilary Cooper do *St. Martin's College* em Lancaster por ter demonstrado como é viável trabalhar a aprendizagem histórica com as crianças da Educação Infantil usando a imaginação histórica, distinguindo concepções históricas das “inventividades” e explorando as explanações interpretativas orais (COOPER, 2012a, p. 24). A autora propôs a “imaginação dinâmica” como transição do conhecimento factual, estático, para um nível mais abstrato da História. As crianças podem ser incitadas a usar a imaginação histórica com as questões propostas por Hilary Cooper: O que eu sei sobre isso (objeto, pessoa ou fato)? O que posso imaginar sobre isso? Onde posso saber mais sobre isso? Dessa forma, em um primeiro momento, recorre-se ao conhecimento prévio; no segundo momento, às hipóteses, ou seja, à imaginação histórica; e, enfim, onde pesquisar/encontrar mais elementos sobre a temática (COOPER, 2012b, p. 32-34). Para acessar a imaginação dinâmica, produzindo conceitos históricos e significados para o passado, Cooper indicou o uso escolar das evidências com base nas inferências, sequências temporais, ampliação do vocabulário histórico, compreensão das diferentes atitudes e dos valores do passado e a argumentação sobre a validade/verdade histórica.

Nessa fase, houve a difusão de um conjunto de métodos, técnicas, temas, conceitos e objetivos da *History Education* e ainda a articulação com outros referenciais, em especial com a Didática da História alemã, como o trabalho de Magne Angvik e Bodo von Borries (1997). Isabel Barca (Portugal), na tese intitulada *O pensamento histórico dos jovens. Ideias dos acontecimentos acerca da provisoriedade da explicação histórica*, defendida em 1996 e publicada em Portugal em 2000, orientada por Peter Lee, identificou várias referências quanto à trajetória da *History Education*, bem como a orientação teórico-metodológica do campo. Nesse trabalho, Barca estuda as explicações históricas dos alunos e a noção desses sobre a provisoriedade da explicação histórica. Isabel Barca representa as parcerias possíveis com estudiosos de diferentes países, e mais recentemente seus estudos sobrepõem Peter Lee e Jörn Rüsen. A nosso ver, são dois campos intercambiáveis, mas, *grosso modo*, a *History Education* apresenta um *método indutivo*, privilegiando a instrumentalização metodológica na coleta de dados que possa mostrar como um grupo particular de sujeitos pensa, enquanto a Didática da História utiliza o *método dedutivo*, discutindo premissas gerais (consciência histórica, cultura histórica e formação histórica) em direção às premissas particulares, questionando *por que* os sujeitos pensam

de determinada forma e como fazer para que pensem de forma diferente, de preferência perspectivando uma sociedade mais democrática e humana.

Thiago Augusto Divardim de Oliveira realçou os cuidados nas aproximações conceituais da *History Education* com a *Didaktik Geschichte*, pois esses percorreram caminhos diferentes: Jörn Rüsen comprometeu-se com “os horizontes políticos da formação humana”, considerando a sociedade de maneira mais ampla (OLIVEIRA, 2018, p. 5), e Peter Lee “acaba focalizando mais detalhadamente as respostas e padrões das respostas dadas pelos alunos”. O autor não refutou a possibilidade de confluência entre um campo e outro, assim como Ronaldo Cardoso Alves, que primou o “encontro epistemológico” das duas vertentes, principalmente na recusa da “dicotomia entre os denominados saber escolar e saber científico”. Alves declarou que a Didática da História “parte da racionalidade histórica, estruturada principalmente no espaço escolar, relacionando a História às necessidades da vida cotidiana com a finalidade de construir consciência histórica”, enquanto a Educação História Inglesa “toma a vivência escolar como ponto de partida para a construção do conhecimento histórico, mediada por uma reflexão epistemológica construtora de metodologias que dotem alunos e professores de habilidades e competências históricas que os façam ler e agir no mundo que os cerca” (ALVES, 2013, p. 60).

Alguns pesquisadores nessa última fase passam a retomar alguns conceitos, questionando-os, como o conceito de empatia. Assim, Peter Lee propôs substituir a palavra “empatia” por “compreensão”, mais precisamente: “compreensão histórica”, pois não seria um sentimento, “embora envolva o reconhecimento de que as pessoas possuem sentimentos” (LEE, 2003, p. 20). De acordo com Lee e Shemilt, a empatia não poder pensada como envolvimento afetivo e/ou como simpatia e simples identificação (LEE; SHEMILT, 2011, p. 40) ou ainda como uma maneira de entrar nas cabeças das pessoas do passado, e sim onde chegamos quando, com base em evidências, reconstruímos as crenças e os valores das pessoas de forma a tornar inteligíveis suas ações e práticas sociais na História (LEE; SHEMILT, 2011, p. 48).

São várias as críticas que vão adensando as concepções, os conceitos e os métodos da *History Education*. Lukas Perikleous, fundamentando-se na *History Education*, analisou as ideias de empatia histórica de alunos cipriotas entre 9 e 12 anos de idade. Os alunos responderam duas questões que versavam sobre o tratamento recebido pelas crianças cipriotas na Esparta Antiga e no início do século XX, concluindo sobre a predominância do que designou presenteísmo. Perikleous, utilizando esse conceito, como Peter Lee (2003), destacou que os alunos pensam o passado como deficitário, em que as pessoas são

mais atrasadas e menos inteligentes (2011, p. 225). O pesquisador também critica o modo como a empatia histórica e a imaginação histórica vêm sendo apropriadas em alguns trabalhos. A empatia como próxima à identificação é problemática, pois nem sempre se quer alunos identificando-se com certos agentes históricos, e a imaginação não pode ser descolada do conhecimento do contexto histórico e da interpretação das evidências (2011, p. 223).

A progressão não pode ser vista de forma mecânica como “evolução” cognitiva sob o perigo de terminar usando o conceito de forma problemática, recaindo naquilo que se quer criticar. Como Peter Lee lembrou, a progressão é a potencialização “de um aparato conceitual de segunda ordem que permita a história prosseguir ao invés de forçá-la a parar”. O modo internalizado de construir a compreensão histórica e a “vontade e capacidade de empregar tal entendimento” (LEE, 2016, p. 120) resultam na disposição de produzir melhores argumentos, no reconhecimento de que as perspectivas históricas podem ser diferenciadas e de que pessoas do passado devem ser tratadas “com o mesmo respeito que gostaríamos para nós mesmos como seres humanos” (LEE, 2016, p. 121).

Outro conceito controverso é a *imaginação histórica*, inspirada em Robin George Collingwood, lembrando que a *History Education*, especialmente em Peter Lee, recorre à filosofia da História de autores como por exemplo: William Herbert Dray; Karl Popper; Carl Gustav Hempel; Arthur Coleman Danto; William Henry Walsh e Michael Oakeshott (OLIVEIRA, 2018, p. 13). A imaginação histórica corresponde a levantar hipóteses, já que não há como retratar a História como realmente aconteceu, mas aquilo que poderia ter acontecido (COLLINGWOOD, 1994, p. 299). Embora o ponto de partida sejam as fontes históricas, essas se transformam em evidências quando interpretadas, e para fazer isso, devemos ultrapassar o que elas indicam. As hipóteses sobre acontecimentos desenvolvem-se em concordância com a plausibilidade histórica, processo denominado por Collingwood como “interpolação”. Peter Lee considera que, de um lado, a imaginação não pode ser vista como ficção, porém, embasada pelas evidências, empatia e conceitos históricos substantivos e estruturais, de outro lado, a História apartada da imaginação só poderia fornecer informação (2004, p. 88).

Ao longo do tempo, as pesquisas proporcionaram repensar/rever alguns conceitos e técnicas de pesquisa, de modo que o campo da *History Education* permanece potente e continua permitindo a reflexão sobre a superação do ensino de História tradicional. Na atualidade, alguns autores ligados a esse campo investigativo, sem se distanciar da empiria, passaram a incluir a ação no pensar historicamente. Desde 2004, Keith Barton e Linda S. Levstik mostram

em *Teaching History for the Common Good* uma inquietação sobre qual o ensino de História seria capaz de formar o engajamento no sujeito para que ele se torne um cidadão da democracia pluralista. Isabel Barca estudou a ideia de mudança de jovens, concluindo que “suas atitudes indiciam a emergência de uma orientação temporal consciente”, o que seria “um dos caminhos no sentido de contribuir para estimular a construção (pelos jovens e pelos menos jovens) de novas hipóteses de um futuro melhor para os seres humanos” (BARCA, 2011, 69). Peter Seixas explora a *ação histórica* como conceito de segunda ordem, entendendo que “a visão sobre o passado a partir do presente nos prepara para a ação” (2012, p. 537); portanto a compreensão da História tem um “uso prático” se o sujeito se perceber como ser ativo que age com autonomia e ao mesmo tempo dentro de limitações sociais (2012, p. 540). Mesmo Peter Lee (2016) criticou a noção de competência que vem assolando as políticas educacionais, tentando converter o ensino de História em “algo genérico”, fazendo com que ele perca sua “força de luta”. Lembrando que para a História ser “transformativa”, precisa expandir o aparato conceitual histórico do aluno, o que o desenvolvimento das competências não pode fazer, pois se aparta das normas e critérios próprios ao estudo do passado.

### **Algumas considerações**

Tentamos demonstrar neste breve texto um pouco dos caminhos da *History Education* e sua concepção inicial de pensar o ensino de História pela lógica histórica, rompendo com entendimentos psicopedagógicos até então vigentes. Através de diversos projetos supracitados se consolidou como uma área de pesquisa que se expandiu e se expande para outros países, engendrando a interlocução com outras perspectivas teóricas, como as relacionadas à Teoria e Didática da História de Jörn Rüsen.

Não conseguimos dar o devido valor a todos os autores da escola inglesa da *History Education* em um texto que se propõe abrangente, mas buscamos relacionar uma sequência temporal dos principais momentos de sua consolidação como base teórico-investigativa, associando-a à apresentação de conceitos desenvolvidos por esses pesquisadores.

A empatia histórica, eixo norteador do letramento histórico, remete à compreensão contextualizada do Outro que viveu no passado, mas também do Outro que vive no presente e predispõe a problematização e contextualização do Eu inserido no mundo e na interação com os Outros. Por isso exerce papel relevante na formação de cidadãos democráticos, capazes de reconhecer e respeitar valores, atitudes, crenças e intenções de outras pessoas. O compro-

misso com o letramento histórico supera a internalização da metodologia da história para ler o mundo, pois requisita também uma vontade de mudá-lo, cimentada na interface entre ética e perspectiva de um futuro melhor, pois, de acordo com Peter Lee, considerando seus vários textos, *a História realmente compreendida não é esquecida e só se muda aquilo que se conhece*.

## Referências

ALBERTI, Verena. O ensino de história na Inglaterra: Conceitos e práticas. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). *Memória e identidade nacional*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2010.

ALVES, Ronaldo Cardoso. História e Vida: o encontro epistemológico entre Didática Da História e Educação Histórica. *História & Ensino*, Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013.

ANGVIK, M.; BORRIES, B. *Youth and History: a comparative european survey on historical and political attitudes among adolescents*. v. A and B. Hamburg: Korber Foundation, 1997.

ASHBY, R. Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In: BARCA, Isabel (org.). *Educação histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2003. p. 37-58.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 6. 2005, Londrina. *VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História*. Londrina: Atrito Art, 2005. p. 15-25.

BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: BARCA, Isabel. *Perspectivas em Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2001. p. 29-43.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: vontades de mudança. *Educar em Revista*, Curitiba, 2011, n. 42, p. 59-71, out./dez. 2011.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: vontades de mudança. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 59-71, out./dez. 2011.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006.

BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens*. Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2000.

BARTON, K. Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. In: BARCA, I. (org.). *Perspectivas em educação histórica*. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2001. p. 55-68.



- BERNS, Roberta M. *O desenvolvimento da criança*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BITTENCOURT, Circe Maria. Propostas curriculares de história: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de S. (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.
- CHAPMAN, Arthur. Historical interpretations. In: DAVIES, I. (Ed.). *Debates in history teaching*, 2nd edition, p. 96-108. London and New York: Routledge, 2010.
- COLLINGWOOD, R. G. *A ideia de história*. Lisboa: Editorial Presença, 1994.
- COOPER, Hilary. *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata, 2012a.
- COOPER, Hilary. *Ensino de História na educação infantil e anos iniciais: um guia para professores*. Curitiba: Base Editorial, 2012b.
- GAGO, Marília. *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. Portugal: Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, 2007.
- GERMINARI, Geyso D. Educação Histórica: A constituição de um campo de pesquisa. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2011. Disponível em: <[https://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art04\\_42.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art04_42.pdf)>. Acesso em: 03 jun. 2020.
- JUNG, H.; STAHER, G. Didáctica de la historia y enseñanza de la historia en la Alemania unificada. *Revista Conciencia Social*, Madrid, n. 2, p. 133-148, 1998.
- LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (org.). *Educação histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2003. p. 19-36.
- LEE, Peter. La imaginación histórica. *Memoria e Sociedade*, v. 8, n. 17, p. 87-112, 2004.
- LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016.
- LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. (org.). *Perspectivas em educação histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p.13-27.
- LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In: NATIONAL RESEARCH COUNCIL *et al.* *How people learn: Brain, mind, experience, and school: Expanded edition*. National Academies Press, 2000.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em revista*, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.
- LEE, Peter; SHEMILT, Denis. The concept that dares don't speak its name: Should empathy come out of the closet? *Teaching History*, n. 143, p. 39-49, 2011.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. Para conhecer a Educação Histórica: um inventário da History Education. *Anais do XVII Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica: Teoria, Pesquisa e Prática*, 2018. Disponível em: <<https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/4222/78056.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BARTON, Keith; LEVSTIK, Linda S. *Teaching History for the Common Good*. Reino Unido: Taylor & Francis, 2004.

PERIKLEOUS, Lukas. Why Did They Treat Their Children Like This?: A Case Study of 9-12 year-old Greek Cypriot Students' Ideas of Historical Empathy. In: PERIKLEOUS, L.; SHEMILT, D. (org.). *The future of the past: Why does history education matters*. Nicosia: AHDR, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Consciência histórica e aprendizagem: Teoria e pesquisa na perspectiva da Educação Histórica. In: BASTOS ROCHA, Helenice Aparecida; SOUZA MAGALHÃES, Marcelo de; GONTIJO, Rebeca. *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Editora FGV, 2015.

SEIXAS, Peter. Ação Histórica como um Problema para Pesquisadores em Educação em História. *Antíteses*, v. 5, n. 10, p. 537-553, jul./dez. 2012.

SHEMILT, Denis. The devil's locomotive. In: *History and theory*, v. 22, n. 4, p. 1-18, 1983. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/2505213?seq=1>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

SILVA, Cristiani Bereta da. O ensino de História: algumas reflexões do Reino Unido: entrevista com Peter J. Lee. *Tempo & Argumento*, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 216-250, 2012.

---

<sup>1</sup> Doutor em História pela Universidade Estadual de Maringá, professor do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal de Pernambuco.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, com pós-doutorado pela Universidade de São Paulo, professora da Universidade Estadual de Maringá e Coordenadora Local do ProfHistória – UEM.

<sup>3</sup> O Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH – UFPR), coordenado por Maria Auxiliadora Schmidt, pode ser considerado um polo de investigação mediante um conjunto de trabalhos orientados e parcerias com, por exemplo, Isabel Barca (Universidade do Minho em Portugal) e Marlene Cainelli (Universidade Estadual de Londrina), resultando em pesquisas de ponta reconhecidas não apenas no território nacional. Seria complicado neste texto abranger todo o direcionamento de pesquisa pautado de uma forma ou outra na Educação Histórica sob pena de não fornecer a completude de laboratórios, programas de pós-graduação e universidades e pesquisadores envolvidos.

<sup>4</sup> A revista continua em atividade e é possível ter acesso a todas as suas publicações em: <<https://www.history.org.uk/publications/categories/teaching-history>>. Acesso em: 29 maio 2020.

<sup>5</sup> O projeto continua em execução e promove o evento anual *Schools History Project Virtual Conference*, que pode ser acompanhado pelo endereço eletrônico na internet: <<http://www.schoolshistoryproject.co.uk>>. Acesso em: 01 jun. 2020.

- <sup>6</sup> Piaget identificou, em sua linha de desenvolvimento, três etapas: 1) sensório motor (de 0 a 2 anos); 2) esta etapa subdividida em duas: a) estágio de preparação para as operações lógico-concretas, também chamado de pré-operacional (2 a 7 anos) e de b) operações lógico-concretas (de 7 até a adolescência) e 3) lógica formal ou hipotético-dedutiva (adolescência até fase adulta). Essa última implica a capacidade de abstração ao criar hipóteses, interpretar, comparar, deduzir, descobrir probabilidades (BERNS, 2002 p. 24).
- <sup>7</sup> O Grupo Focal reúne de 10 a 15 sujeitos mediados pelo entrevistador. O entrevistador lança uma questão e observa a interação entre os participantes, que podem manifestar consenso ou dissenso. O Grupo Focal propicia um ambiente mais interativo e autêntico, pois os participantes levam em consideração a opinião dos outros para formular a própria.
- <sup>8</sup> História Hipotética é uma metodologia de pesquisa muito utilizada pela *History Education* e pela Didática da História, sendo que a primeira serve como dispositivo de evocação para levantamento de ideias dos sujeitos escolares e a segunda para exemplificar conceitos, como a história de Rüsen para perceber a tipologia das consciências históricas e sua relação com as ações humanas. Ver: RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires, ano 4, n. 7, p. 27-36, oct. 1992.

## Educar para as relações étnico-raciais na escola e na universidade

*Juliana Teixeira Souza<sup>1</sup>*

O exercício da docência coloca-nos frente a situações desafiadoras. Em dezembro de 2016, após encerrar as atividades com a turma de Brasil Império, recebi em minha sala um aluno do período noturno. Era um senhor de meia-idade, já no final do 4º período, e seu objetivo, disse-me, era apertar minha mão e agradecer o fato de ter descoberto em minhas aulas que, “no fundo, era racista”. Acrescentou que, apesar de se considerar progressista, foi lendo os textos sobre a escravidão no século XIX e debatendo em sala sobre como essa experiência impactou a conformação das desigualdades no Brasil contemporâneo que descobrira “ser racista a ideia de que os negros tinham empregos e salários ruins por serem menos inteligentes e capazes”.

Talvez devesse ter ficado apenas lisonjeada com aquele aperto de mão, pois, afinal, no plano de curso daquele componente curricular havia estabelecido como objetivo “promover debate e reflexão sobre os elementos estruturantes da sociedade brasileira, tais como desigualdade, exclusão e precarização dos direitos de cidadania”. Tal objetivo me parecia apropriado para o desenvolvimento da habilidade de “introduzir na prática pedagógica os conteúdos históricos, selecionando-os e associando-os ao universo cultural no qual os alunos estão inseridos”, prevista no projeto político-pedagógico do curso. Mas não posso deixar de admitir que nunca tive a pretensão de ensinar aos alunos do curso de graduação em História o que é racismo e como ele se manifesta. O que pretendia era pautar estratégias, junto com os licenciandos, que os preparassem para enfrentar o desafio de construir conhecimento histórico na sala de aula da Educação Básica, de maneira que o público escolar percebesse a importância do estudo da História para a compreensão dos problemas do tempo presente, assim desenvolvendo o aprendizado sobre os conceitos de mudanças e permanências. Dito de outra forma, assumi que o significado de desigualdade e exclusão, inclusive na dimensão das relações étnico-raciais, fizesse parte dos conhecimentos prévios dos licenciandos, competindo-me apenas ensiná-los a problematizar essas questões numa perspectiva histórica adequada à compreensão dos alunos da Educação Básica. Ao que parece, não poderia estar mais equivocada.

Na época, surpreendeu-me tanto a franqueza da declaração daquele senhor de meia-idade, reconhecendo a relevância do aprendizado e como ele mudara sua compreensão da realidade, como a percepção de que havia alunos chegando à metade do curso de graduação em História sem problematizar os estereótipos que pesam sobre os negros. E a pergunta que desde então tem me angustiado é: em que medida um único componente curricular ou outros dois ou três são suficientes para assegurar que os licenciandos estejam preparados para, em sala de aula, dar execução às políticas públicas que assumem a promoção de uma educação inclusiva como um dos principais objetivos da formação cidadã? A lei n. 10.639/2003, ao atender parte das reivindicações do movimento negro, criou demandas que se impuseram não apenas à historiografia escolar e aos professores da Educação Básica, como também à historiografia acadêmica e aos professores de licenciatura do Ensino Superior. É a partir do imbricamento entre esses dois campos de atuação do profissional de História – a Educação Básica e a Educação Superior – e desses dois campos de produção do conhecimento – a historiografia escolar e a historiografia acadêmica – que a questão será discutida.

### **As demandas da Educação Básica e da historiografia escolar**

Quando aquele aluno entrou em minha sala, a lei que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura da África e dos afrodescendentes já havia completado mais de uma década e estava em pleno vigor a lei n. 12.288/2010, conhecida como Estatuto da Igualdade Racial, que encarregava as instituições de Ensino Superior de promover uma formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas, além de fomentar a elaboração de materiais didáticos que viabilizassem o estudo da história geral da África e da população negra no Brasil. Talvez por isso aquela fala me tenha surpreendido.

Mas é claro que o desconhecimento daquele estudante acerca dos problemas concernentes ao racismo no Brasil poderia ser justificado pelo fato de ser um senhor de meia-idade que completou a Educação Básica num tempo em que “construir uma sociedade livre, justa e solidária”, “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” e “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, tal como propõe a Constituição de 1988, ainda não figuravam como objetivos fundantes de um projeto de nação, norteadores das políticas públicas de educação. No entanto, estudos recentes sobre o impacto da lei n.10.639 têm evidenciado que, muito embora seja inegá-

vel o avanço representado pela instituição de dispositivos legais que orientem a produção de materiais didáticos e as práticas educacionais, ainda há um longo caminho a ser percorrido no que se refere à capacitação de pessoal e ao acesso a materiais didáticos apropriados, entraves que repercutem diretamente na formação do público escolar (COELHO; COELHO, 2018; FAGUNDES; CARDOSO, 2019).

Na historiografia escolar, as mudanças já empreendidas foram significativas. Em 1993, um relatório elaborado pela comissão responsável por avaliar os livros da área de Estudos Sociais concluiu que havia “uma tendência marcante de transmissão explícita ou implícita de preconceitos e estereótipos sociais”, além de “uma defasagem entre a produção acadêmica na área do ensino de História e Geografia e a produção de livros didáticos voltados para as séries iniciais” (BRASIL, 1994, p. 70-71). O problema não era recente, nem tampouco desconhecido, mas seu reconhecimento por parte do Ministério da Educação e Desporto naquela conjuntura adquiria uma importância sem precedentes, pois, em 1993, havia iniciado o processo de reestruturação do Programa Nacional do Livro Didático, que buscou eliminar os problemas de estereótipos e preconceitos, erros conceituais e factuais, além dos problemas gráfico-editoriais constatados a partir de uma avaliação das dez obras mais consumidas até 1993.

Antes monopolizado por pesquisadores do Sudeste, em 2004, o PNLDD passou por outra significativa mudança, com a avaliação se expandindo para todos os componentes curriculares e sendo realizada por especialistas que atuavam em todo o Brasil. As comissões formadas a partir de então, compostas fundamentalmente por professores das Instituições de Ensino Superior e contando também com a participação de professores da Educação Básica, foram estabelecendo e aprimorando critérios que, ao longo do tempo, se consolidaram como indicadores da qualidade da escrita didática da História, entre os quais destacamos a exigência de que os livros apresentem informações corretas e atualizadas e a penalidade de exclusão às obras que difundissem preconceitos e estereótipos (OLIVEIRA; FREITAS, 2013).

A partir daquele ano, as equipes que avaliavam os livros didáticos também assumiram a responsabilidade de assegurar o cumprimento das diretrizes que orientam a implementação da lei n. 10.639/2003, atrelando o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira aos seguintes princípios: formação de uma consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos e promoção de ações educativas de combate ao racismo e à discriminações, conforme parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2013). Essa era a parte mais ambiciosa da proposta, por isso mesmo mais difícil de

ser executada, pois a mudança pretendida não se limitava a propor novos temas para o ensino escolar. A rigor, incorporar novos conteúdos ao currículo escolar era o meio de concretizar a adoção de princípios que, por sua vez, conduziriam a um projeto de educação que pretendia subverter as tendências da historiografia didática produzida pelas editoras. Portanto o que se procurava combater era o comprometimento mais ou menos explícito da historiografia escolar com a manutenção das relações de poder e naturalização das desigualdades étnico-raciais, evidente na forma como a história dos afro-brasileiros e a História da África vinham sendo abordadas.

Ao analisar as temáticas predominantes nos livros didáticos que traziam capítulos específicos sobre a história africana publicados entre 1990 e 2005, Anderson Ribeiro Oliva verificou que, na abordagem do período anterior ao século VII, eram recorrentes as referências à origem da humanidade, a preocupação em explicitar a localização do Egito naquele continente e as referências à “anterioridade” das antigas “civilizações” africanas. Entretanto, na representação do *homo sapiens*, os livros didáticos recorriam à imagem de homens e mulheres de pele branca, o caráter eurocêntrico do conceito de civilização não era problematizado, e poucos livros faziam referência à participação das populações negro-africanas na formação do Egito antigo. No recorte que se estende do século VII ao XVIII, a escravidão africana e o tráfico de escravos eram os principais assuntos, mas abordados numa perspectiva desatualizada; persistia o uso de categorias eurocêntricas na descrição da sociedade africana, tais como “reino”, “império” e “tribo”, desconsiderando as especificidades das estruturas políticas, sociais e econômicas africanas. Nos capítulos ou tópicos que tratam da história africana entre os séculos XIX e XX, Oliva verificou serem breves e insuficientes as referências à resistência africana frente à ocupação colonial e aos movimentos de independência, ao passo que a abordagem das temáticas contemporâneas tinha na difusão de estereótipos seu traço mais característico, associando exclusivamente o *apartheid*, o subdesenvolvimento, guerras, massacres, tragédias e doenças à imagem da África (OLIVA, 2007). Trata-se de uma abordagem que, sem dúvida alguma, reforça os estereótipos que servem de substrato para atitudes racistas e discriminatórias, fragiliza a perspectiva de valorização de identidades étnico-raciais que não sejam eurocêntricas e inviabiliza a construção de valores comprometidos com o reconhecimento e a valorização da diversidade.

A proposta de induzir as editoras a revisar a historiografia escolar, aproximando-se de um projeto de educação mais atento às demandas dos movimentos sociais por uma educação inclusiva, ganhou reforço em 2010 com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, em

que se assume que a formação cidadã está indissociavelmente atrelada à conquista da inclusão social, condição indispensável para que se promova uma educação com qualidade social. Para a concretização desse projeto, o documento afirmava ser inadiável o debate sobre inclusão social, garantindo o acesso e considerando a diversidade dos grupos historicamente excluídos, que começavam a ser contemplados por políticas públicas, tais como “pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais”, o que exigia o tratamento de questões de classe, gênero, raça e etnia (BRASIL, 2013, p. 16).

À frente de um componente curricular obrigatório na Educação Básica, os profissionais de História seriam compelidos a produzir conhecimento na pesquisa e no ensino que considerasse as contribuições desses grupos historicamente excluídos na formação da sociedade brasileira e que abordasse suas experiências e práticas culturais, condição defendida no documento como fundamental para a valorização da diversidade e para a articulação da educação escolar com a prática social. Ou seja, em conformação com essas diretrizes, os professores universitários deveriam estar atentos à implantação de um projeto de educação que, longe de se pretender neutro ou desinteressado, implicava um posicionamento crítico em relação ao currículo hegemônico que fora consolidado pela tradição escolar, mas que também persistia sendo adotado pelos cursos de formação inicial de professores.

No entanto foi muito limitado o impacto desse debate na formulação geral dos currículos dos cursos de licenciatura em História. As Diretrizes Curriculares dos Cursos de História foram estabelecidas em 2001 e, desde então, não sofreram qualquer reformulação, mantendo-se absolutamente alheias às mudanças que ocorreram na Educação Básica nos últimos vinte anos. Por isso as competências e habilidades exigidas especificamente dos profissionais de licenciatura nas diretrizes dos cursos de História ainda são “domínio dos conteúdos básicos” e “domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento” (BRASIL, 2001), reforçando uma perspectiva conservadora e desatualizada sobre a formação e a função social dos profissionais de História. Isso significa que, muito embora as diretrizes que incidiam sobre a Educação Básica devessem orientar os cursos de formação inicial, os currículos dos cursos de História das IES continuaram centrados nos conteúdos, organizados de forma cronológica, numa perspectiva eurocentrista, objetivando dar conta de toda a História da humanidade, da origem dos homínídeos ao século XXI, desconsiderando as novas demandas que precisavam ser respondidas pelos professores nas escolas.



Além disso, as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História corroboraram institucionalmente e a nível nacional uma visão dicotômica e hierarquizada da relação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar, pressupondo que o último consiste numa versão simplificada, superficial e aligeirada do primeiro. Decorre desse princípio a ideia de que bastaria as disciplinas de “conteúdo” informarem os graduandos sobre o processo histórico, enquanto as disciplinas pedagógicas forneceriam as técnicas que viabilizariam a transmissão do conhecimento. E é assim que os cursos de licenciatura continuam, supostamente, formando o professor. Trata-se, contudo, de uma concepção de ensino há décadas criticada pelos especialistas em ensino de História pelo seu caráter conteudista, por desconectar o ensino de História da teoria e metodologia da História, por atribuir aos pedagogos a responsabilidade de determinar como a História deve ser ensinada, por não reconhecer a validade do conhecimento produzido no ensino e por identificar os alunos da escola como sujeitos passivos no processo de aprendizagem, entre outros problemas. Essa perspectiva contraria todo o conhecimento já consensuado pelos especialistas em ensino de História, para os quais:

Produzir conhecimento histórico na dimensão do ensino escolar é construir coletivamente conhecimentos históricos (que serão novos apenas para os alunos) a partir do conjunto de saberes aceitos pela tradição historiográfica. É preciso ter em mente que a forma de construção do conhecimento histórico na pesquisa serve como referência na produção do conhecimento histórico escolar. Suas particularidades justificam sua necessidade como saber específico, que dialoga com um código disciplinar construído pela tradição escolar. [...] A teoria do conhecimento histórico é que especifica o olhar de História. É isso que fundamenta a necessidade do ensino de História, será essa a base para que o aluno pense historicamente (OLIVEIRA, 2010, p. 11).

O descompasso da lógica a partir da qual ainda se organizam os cursos de licenciatura em História, contrastando com o que vinha sendo demandado pelo Estado por meio de políticas públicas educacionais e com as discussões encaminhadas pelos especialistas em ensino de História, mostra que, apesar do senso comum identificar as universidades como espaços de vanguarda na produção do conhecimento, os cursos de formação inicial de professores estão obsoletos. Ao sucumbir interessadamente ao peso da tradição e à pretensiosa suposição de que o ensino de História é um tema menor no âmbito dos grandes debates historiográficos, a maior parte dos professores e pesquisadores universitários sente-se confortável para ignorar as mudanças que múltiplos agentes vêm procurando implantar no ensino escolar. Além disso, embora os alunos de licenciatura sejam o público predominante dos professores universitários, a convicção de que os melhor “qualificados” vão se dedicar à pesquisa

torna mais atrativa a tarefa de formar pesquisadores (MORAES, 2016, p. 36), justificando silenciosamente a menor atenção dispensada aos alunos menos “qualificados” que se dedicarão à docência. Resultado disso: não é incomum nossos alunos de licenciatura recém-formados manifestarem sensação de despreparo para enfrentar os desafios da educação escolar, queixando-se da distância entre o que aprenderam na universidade e as necessidades concretas da atividade docente, entre as quais se impõe a questão: como implementar a lei n. 10.639/2003?

### **A reação dos cursos de formação inicial**

Quando a lei n. 10.639/2003 foi aprovada, os cursos de licenciatura não estavam preparados para assegurar sua implantação. Tratava-se de um grande desafio, pois, quanto à dimensão das mudanças pretendidas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana destacaram muito claramente:

não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluírem no contexto dos estudos e atividades, que proporcionam diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2013, p. 503).

No entanto aos professores universitários de História pareceu que a melhor resposta às exigências colocadas pela lei n. 10.639/2003 era criar uma disciplina para viabilizar a inclusão de um novo conteúdo, optando equivocadamente pela perspectiva reducionista e conservadora que as diretrizes alertavam que deveria ser evitada. A decisão política de limitar a discussão dos currículos dos cursos de graduação à inclusão de uma única disciplina – a História da África, na maior parte dos casos – minimizou significativamente seu impacto na formação de professores, pois eximiu os professores universitários das demais especialidades de debater em que medida o caráter etnocêntrico das concepções teóricas que fundamentam a produção do conhecimento histórico representam um entrave para a execução das propostas de educação inclusiva. No fim das contas, de modo geral, assumiu-se que a função das disciplinas ofertadas pelos departamentos de História limitava-se efetivamente a assegurar o “domínio dos conteúdos básicos”, problema que a introdução

da História da África como componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura parecia ser suficiente para responder.

Contudo os departamentos de História estavam despreparados até mesmo para fazer o mínimo que se propunham: ministrar uma nova disciplina. Subsumida em currículos eurocêntricos, até então não havia a menor perspectiva de a História da África se configurar como disciplina acadêmica, limitando-se a ser oferecida como componente curricular optativo em alguns poucos cursos, sem contar que a maioria dos professores e pesquisadores especialistas não se preocupava de modo algum com o lugar do continente africano no ensino escolar (OLIVA, 2009; PEREIRA, 2012). Mas, apesar do flagrante desinteresse pelas questões relativas ao ensino, os departamentos de História não perderam a oportunidade de acionar a lei n. 10.639/2003 para justificar pedidos de abertura de vagas para concurso.

No Diário Oficial da União, identificamos ao menos 37 universidades públicas federais com curso de licenciatura em História realizando concurso para História da África, Cultura Afro-Brasileira e relações étnico-raciais entre 2003 e 2019, totalizando 81 processos seletivos para cargos efetivos no magistério superior. De acordo com os dados levantados, em 68% dos casos optou-se por identificar a História da África como área de conhecimento do concurso, como se observa no Quadro 1.

**Quadro 1:** Concursos para História da África em IES públicas federais (2003-2020)

Área de concurso: História da África	
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	Edital n. 17/2013, Edital n. 55/2016, Edital n. 89/2016
Universidade de Brasília	Edital n. 43/2009, Edital n. 93/2010
Universidade Federal da Bahia	Edital n. 05/2006, Edital n. 01/2010, Edital n. 04/2010, Edital n. 03/2011, Edital n. 03/2019
Universidade Federal da Integração Latino-Americana	Edital n. 17/2013, Edital n. 22/2014, Edital n. 95/2016, Edital n. 237/2019
Universidade Federal de Alagoas	Edital n. 13/2014
Universidade Federal de Alfenas	Edital n. 90/2010
Universidade Federal de Juiz de Fora	Edital n. 28/2009, Edital n. 21/2013
Universidade Federal de Minas Gerais	Edital n. 17/2010
Universidade Federal de Pernambuco	Edital n. 98/2008, Edital n. 82/2015, Edital n. 06/2017

Universidade Federal de Santa Catarina	Edital n. 16/2005, Edital n. 36/2007, Edital n. 31/2008
Universidade Federal de São Paulo	Edital n. 148/2006, Edital n. 361/2009
Universidade Federal de Sergipe	Edital n. 45/2005, Edital n. 20/2008, Edital n. 11/2019
Universidade Federal de Viçosa	Edital n. 46/2018
Universidade Federal do Acre	Edital n. 02/2003
Universidade Federal do Espírito Santo	Edital n. 05/2008
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Edital n. 08/2009
Universidade Federal do Maranhão	Edital n. 268/2014
Universidade Federal do Oeste do Pará	Edital n. 02/2012
Universidade Federal do Paraná	Edital n. 130/2012, Edital n. 367/2018
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Edital n. 12/2008
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Edital n. 27/2010, Edital n. 450/2014, Edital n. 1054/2018
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Edital n. 08/2015, Edital n. 09/2016
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Edital n. 18/2010
Universidade Federal Fluminense	Edital n. 07/2004, Edital 2006, Edital n. 55/2007, Edital n. 314/2009, Edital n. 189/2011, Edital n. 245/2013, Edital n. 169/2019
Universidade Federal Rural de Pernambuco	Edital n. 06/2017
Área de concurso: História da África Contemporânea	
Universidade Federal de Minas Gerais	Edital n. 277/2015
Área de concurso: História da África antiga, moderna e contemporânea	
Universidade Federal do Pará	Edital n. 85/2012

Fonte: D.O.U. Tabela elaborada pela autora.

Em outros 20 concursos, na definição da área de conhecimento, optou-se por articular a História da África com outras áreas e temas, como História do Brasil, História da América, História Ibérica, História da Ásia, História Moderna, História Contemporânea, Relações étnico-raciais, Cultura afro-brasileira, Escravidão e escravismo, como consta no Quadro 2.

**Quadro 2:** Concursos para História da África, Cultura Afro-Brasileira e relações étnico-raciais em IES públicas federais (2003-2019)

Universidade Federal da Bahia	História da África e História Ibérica (Edital n. 02/2010)
Universidade Federal da Fronteira Sul	História da África e História do Brasil (Edital n. 06/2010)
Universidade Federal da Integração Latino-Americana	História da África e Ásia Contemporâneas (Edital n. 06/2011)
Universidade Federal de Alagoas	História da África e Escravidão (Edital n. 04/2010)
Universidade Federal de Ouro Preto	História da África, História Moderna e Contemporânea (Edital n. 07/2013)
Universidade Federal do Amazonas	História da África e da Cultura Afro-Brasileira (Edital n. 66/2014)
Universidade Federal do Espírito Santo	História Moderna e Contemporânea com ênfase em História da África (Edital n. 01/2007)
Universidade Federal do Maranhão	Estudos Afro-Americanos (Edital n. 15/2008)
Universidade Federal do Oeste da Bahia	História das Áfricas, Cultura Afro-Brasileira (Edital n. 01/2015)
Universidade Federal do Oeste do Pará	História da África e da Ásia (Edital n. 3/2010)
Universidade Federal do Pampa	História da África e História Moderna Edital n. 107/2010
Universidade Federal do Pará	História da África e História e Cultura Afro-Brasileira (Edital n. 357/2018)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	História da América, História da África e Relações étnico-raciais (Edital n. 06/2019)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	História da África e História e Cultura Afro-Brasileira (Edital n. 87/2015, Edital n. 80/2017)
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	História Moderna, História do Brasil Colonial, História da África e Humanidades (Edital n. 146/2012) História Contemporânea, História da América, História da África e Humanidades (Edital n. 146/2012) História Moderna, História do Brasil Colonial, História da África, Humanidades (Edital n. 53/2017)
Universidade Federal Rural de Pernambuco	História da África e da Escravidão (Edital 2003)
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	História da África e da Escravidão (Edital 2006) História da África e História do Brasil (Edital 2010)

Fonte: D.O.U. Tabela elaborada pela autora.

Como não era uma área de conhecimento consolidada na pesquisa, muitas vagas foram preenchidas por especialistas migrados, principalmente, da área de História do Brasil, situação que impactava a dinâmica dos concursos, assim como o movimento de expansão das universidades, que elevava a oferta de concursos. Assim, não era incomum que candidatos recém-concurados abandonassem os cargos quando conseguiam aprovação em sua área de formação ou em outra instituição, obrigando muitos departamentos a convocar os segundos lugares ou realizar novos concursos, situação verificada nos Quadros 1 e 2. Além disso, em apenas 6% dos concursos localizados no D.O.U. a História africana e afro-brasileira foi articulada com ensino na definição da área de conhecimento do concurso, situações apresentadas no Quadro 3.

**Quadro 3:** Concursos para História da África, Cultura Afro-Brasileira, Ensino e Educação em IES públicas federais (2003-2019)

Universidade Federal de Goiás	Didática e Prática do Ensino de História – ênfase em História da África (Edital n. 60/2009) História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos Edital (n. 18/2018)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Ensino de História e Cultura Afro-brasileira (Edital n. 112/2018)
Universidade Federal de São João Del Rei	História da África e Educação e Relações Étnico-raciais (Edital n. 61/2018)
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Ensino de História, História da África e Humanidades (Edital n. 62/2014)

Fonte: D.O.U. Tabela elaborada pela autora.

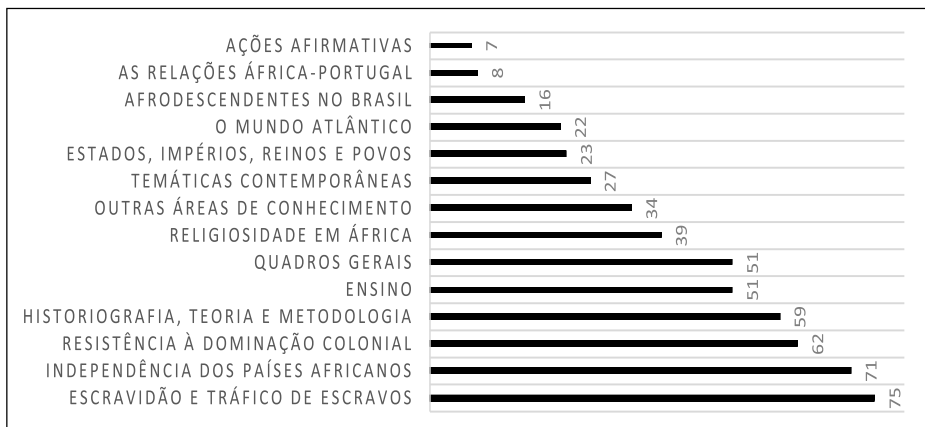
Esse número tão pouco expressivo de concursos em que a educação e o ensino foram referidos na definição da área de conhecimento mostra a dificuldade que os professores de “conteúdo” têm para reconhecer as especificidades do ensino de História como um campo de conhecimento que tem suas especificidades. É difícil justificar essa reserva com argumentos plausíveis, pois se trata de um campo consolidado, que tem grupos e linhas de pesquisa registrados no diretório da CAPES, tem eventos próprios – como Perspectivas do Ensino de História e Pesquisadores do Ensino de História –, conta com revistas especializadas e, o mais importante, tem uma produção com descritores muitos particulares no que se refere a teoria, metodologia, fontes, problemáticas e historiografia. É claro que a não referência ao ensino de História na descrição da área de conhecimento não significa que os demais concursos não

contemplassem temáticas de ensino de modo algum, já que o tema poderia constar na lista dos pontos de prova. Mas a desvalorização desse campo entre os historiadores certamente contribuiu para que o diálogo com o ensino fosse completamente rejeitado pela maior parte das bancas dos concursos História da África, Cultura Afro-Brasileira e Relações étnico-raciais.

Nas páginas eletrônicas das universidades federais, foi possível recuperar o programa de 52 concursos realizados entre 2003 e 2019. Nesse conjunto, verificou-se que apenas 21 bancas propuseram pontos de prova abordando questões referentes ao ensino. Em outras palavras, considerando os concursos que tiveram o programa localizado, em 59,6% dos casos verifica-se que as bancas não exigiram dos candidatos qualquer conhecimento relativo ao ensino de História ou à Educação Básica, muito embora os concursos tenham sido justificados pela necessidade de adequar a formação dos professores às exigências da lei n. 10.639/2003.

Essa documentação referente aos concursos também oferece algumas pistas acerca dos “conteúdos básicos” que as bancas esperavam ser dominados pelos candidatos às vagas que estavam sendo abertas nas universidades. Para viabilizar a sistematização dos dados, a partir das informações coletadas nesses 52 programas de concurso, foi elaborado o Quadro 4, classificando os temas abordados nos pontos de prova. Cada programa continha entre oito e doze pontos de prova, e como havia alguns pontos muito abrangentes, optou-se por classificá-los em dois ou mais itens.

**Quadro 4:** Temas abordados nos programas dos concursos para História da África, Cultura Afro-Brasileira e Relações étnico-raciais em IES públicas federais (2003-2019)



Fonte: Site das universidades.<sup>2</sup> Gráfico elaborado pela autora.

Os pontos que tratavam de ensino tiveram como principais focos a legislação, as discussões teóricas pertinentes ao campo do ensino e a literatura didática, havendo também alguns pontos de prova que tratavam de recursos de aprendizagem, currículo e formação de professores, assuntos cuja abordagem está condicionada ao domínio da historiografia do ensino de História. Notem que as informações do Quadro 4 podem sugerir algum equilíbrio na atenção conferida ao ensino e às questões relacionadas a historiografia, teoria e metodologia da História. No entanto alguns programas concentraram grande número de pontos de prova tratando de ensino, enquanto as questões pertinentes à produção do conhecimento histórico estavam dispersas em maior número de programas. Resultado disso: enquanto o ensino foi completamente ignorado por 59,6% dos programas de concursos, em apenas 15,3% não encontramos referência à historiografia, à teoria e à metodologia da História, o que corresponde a oito programas.<sup>3</sup> Ademais, nos casos em que não houve referência explícita ao processo de produção do conhecimento histórico, isso não significa que as expectativas de resposta das bancas desconsiderassem a relevância desse enfoque na abordagem dos demais temas.

É interessante observar os temas que apareceram em maior número de pontos de prova: escravidão e tráfico de escravizados, com ênfase no recorte que se estende do século XV ao XIX, independência dos países africanos no século XX e resistência à dominação colonial no século XIX. São temas que coincidem com os assuntos que predominam nos capítulos que tratam de História da África nos livros didáticos, condição que poderia favorecer a articulação entre a historiografia escolar e acadêmica pelos candidatos dos concursos. Mas não houve essa indução, já que esses pontos de prova não estavam vinculados ao debate sobre o ensino.

Quanto aos demais temas, chamaram atenção os 39 pontos de prova sobre religiosidade na África, pois apenas 10 faziam referência às religiões africanas, religiões tradicionais africanas ou religiões nativas, prevalecendo as referências ao islamismo e ao cristianismo, evidenciando a tendência de valorização das manifestações culturais surgidas fora do continente africano. Entre os 27 pontos de prova que tratavam de temas contemporâneos havia 15 com referências aos assuntos que, na literatura didática, são abordados de forma estereotipada, caso de conflitos étnicos, guerras civis, *apartheid* e racismo. Por fim, nos pontos de prova que focavam nas estruturas políticas, foi verificado que, embora o conceito de civilização pareça superado, ainda prevalece o uso de categorias etnocêntricas, como Estado, Império, reino e até cidade-estado, evidenciando a dificuldade de lançar mão de outras categorias que permitissem descrever as experiências históricas africanas considerando suas especificidades.



As informações coletadas nos programas também mostram que, embora vários concursos tenham articulado a História da África com outras áreas de conhecimento, não há dúvidas de que o recurso à lei n. 10.639/2003 foi mobilizado pelos professores universitários com o propósito de criar um campo de conhecimento integrado por especialistas, tendo como ponto de partida a instituição da História da África como componente curricular obrigatório nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. O problema é que, em muitos casos, parece que à preocupação com a educação inclusiva, e mais especificamente com a educação para as relações étnico-raciais na Educação Básica, se sobrepôs o interesse em criar postos de trabalho nas instituições de ensino superior. Nesse sentido, é inegável o impacto dos concursos para a formação de quadros que viabilizassem a emergência e a consolidação da História da África como disciplina e campo de pesquisa.

Por outro lado, a decisão tomada por muitas bancas de inibir entre os concursados qualquer tipo de reflexão sobre o ensino ou conferir peso mínimo às temáticas relacionadas ao ensino nos programas de concurso parece indicar um esforço deliberado no sentido de não atrelar a emergente disciplina e área de pesquisa aos debates sobre a formação docente e o ensino de História na Educação Básica. Sobre essa decisão pesa o interesse dos professores e pesquisadores das universidades em reforçar a dicotomia que caracteriza as licenciaturas, mantendo a divisão dos componentes curriculares entre as disciplinas de “conteúdo”, ofertadas pelos departamentos de História, e as disciplinas “pedagógicas”, oferecidas pelos cursos ou centros de educação, assumindo-se que competiria apenas aos profissionais que atuam nesses últimos debater questões relacionadas ao ensino (OLIVEIRA, 2014). Manter essa dicotomia é condição estratégica para a naturalização da visão elitista e hierarquizada dos profissionais que atuam no ensino superior, que valorizam a universidade e a pesquisa em detrimento da escola e do ensino, a ponto de haver muitos que não apenas desqualificam o exercício do magistério como também se recusam terminantemente a relacionar os conteúdos de suas disciplinas com o ensino escolar (FERREIRA; FRANCO, 2008).

Entre os professores e pesquisadores especialistas em História da África ingressos nas universidades após a lei n. 10.639/2003, embora pareça que o lugar do continente africano no ensino escolar tenha sido incluído na pauta de preocupações, fazendo parte da maioria dos planos de ensino dos componentes curriculares ofertados nos cursos de graduação (PEREIRA, 2012), prevaleceu a tendência de continuar negligenciando as questões relativas ao ensino como objeto de pesquisa. Essa tendência pode ser confirmada por meio de consulta ao Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, que nos dá acesso a

um inventário dos grupos de pesquisa científica e tecnológica em atividade no país.<sup>4</sup> Utilizando “África” como termo de busca nos campos “nome de grupo”, “nome da linha de pesquisa” e “palavra-chave da linha de pesquisa” e optando pela História como filtro para a área de conhecimento, o resultado da pesquisa apresentou 83 registros, entre os quais apenas 16 grupos têm linhas de pesquisa ocupando-se de questões relativas ao ensino. Ao repetir a pesquisa e optar pela educação como filtro para a área de conhecimento, o resultado apresentou 61 registros de grupos de pesquisa, e todos tinham linha de pesquisa dedicada a articular a História da África às reflexões sobre ensino na Educação Básica. Esses indícios mostram que os profissionais de História que atuam nos departamentos de História continuam manifestando interesse limitado pelo que ocorre nas escolas, legando aos profissionais que atuam nos departamentos e centros de educação a tarefa de converter essas “questões menores” em objeto de investigação.

Parece que, enquanto as disciplinas de “conteúdo” e os especialistas de diferentes áreas de conhecimento continuarem resistindo em reconhecer o ensino de História como um campo de conhecimento com o qual é necessário dialogar, insistindo em atribuir-lhe menor valor, é difícil pensar que a formação inicial de professores possa responder adequadamente às demandas impostas pela Educação Básica, que exige do ensino da disciplina escolar História ênfase no tempo presente e na história local, assim como a criação de situações de aprendizagem que coloquem em pauta questões étnico-raciais, de classe, gênero, região, etc., tão caras a qualquer proposta de educação inclusiva.

Há um consenso entre os especialistas de que os cursos de licenciatura em História precisam ser repensados, a fim de que os futuros profissionais de História saiam da universidade qualificados para enfrentar o grande desafio que é formar cidadãos na Educação Básica. Mas, para que essa reformulação ocorra, é indispensável que os profissionais que atuam nos departamentos de História, que se dedicam à pesquisa e ao ensino, apropriem-se minimamente das conclusões que o campo do ensino e da educação já consolidaram há algum tempo: é a teoria da História que fundamenta o ensino de História; as decisões sobre como ensinar devem ser norteadas pela metodologia da pesquisa histórica; a escola não é lugar de simplificação da ciência de referência; não existe justificativa razoável para a ideia de transmissão de conhecimento ou transposição didática que pressuponha os alunos como sujeitos passivos no processo de aprendizagem; e as situações para a construção do conhecimento precisam ser organizadas e ajustadas conforme os objetivos e público discente. Ou seja, ou efetivamos o imbricamento entre a Educação Básica e a Educação

Superior, entre a historiografia escolar e a historiografia acadêmica, ou assumimos o risco de continuar obsoletos.

### **Considerações finais**

Num tempo em que se tornou lugar-comum acusar os professores de História de doutrinação ideológica e fazer objeções ao princípio da liberdade de cátedra, vale lembrar que os posicionamentos assumidos neste texto são exigências das políticas educacionais ainda em vigor no país. Na medida em que o ensino se constitui como o principal campo de atuação profissional dos historiadores, espera-se que os docentes estejam atentos às demandas do campo, definidas por meio de legislação específica, preocupação que em muitos casos se limita à redação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, tão desvalorizados nas escolas quanto nos cursos de graduação.

A formação inicial dos professores de História, sem dúvida alguma, deve manter-se vinculada ao conhecimento científico produzido nas universidades e centros de pesquisa, mas também em correspondência com o mundo do trabalho, com as formas diversas de exercício da cidadania e com os movimentos sociais, pois a legislação que regulamenta o ensino na Educação Básica assim o exige (BRASIL, 2013, p. 23-24). Trata-se de um projeto de Estado e de sociedade, temas intensamente debatidos neste final da década de 2010, tão marcado pelas polarizações. Mas talvez esse seja justamente o tempo propício para os profissionais de História derrubarem a Bastilha historiográfica que nos mantém presos aos antigos modelos e concepções que persistem distanciando a pesquisa e o ensino, a universidade e a escola.

### **Referências**

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Definição de critérios para a avaliação de livros didáticos – Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências: 1ª a 4ª série*. Brasília: MEC/UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Superior de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Brasília: MEC, CNE, CSE, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARDOSO, Berta Leni Costa; FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto. Quinze anos de implementação da Lei 10.639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. *Exitus*, Santarém/PA, v. 9, n. 3, p. 59-86, jul./set. 2019.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Desafios do ensino de história. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 79-94, jun. 2008.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. O ensino da História, a formação de professores e a pós-graduação. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21-49, dez. 2016.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Formação do Profissional de História na Contemporaneidade. *Mouseion UnilaSalle*, Canoas, n. 19, p. 109-125, 2014.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Historiografia didática e prescrições estatais sobre conteúdos históricos em nível nacional (1938-2012). *Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, v. 6, n. 3, p. 6-24, dez. 2013.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o Ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005)*. Tese de doutorado, História. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). *História*, Franca, v. 28, n. 2, p. 143-172, 2009.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). *História: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PEREIRA, Marcia Guerra. *História da África: uma disciplina em construção*. Tese de doutorado, Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

---

<sup>1</sup> É doutora em História Social pela UNICAMP, professora associada do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e coordenou o subprojeto História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid-UFRN, 2013-2020). Entre suas principais publicações estão *A câmara e o governo da cidade* (EDUFRN, 2018) e a participação no *Dicionário de ensino de História* (FGV, 2019). E-mail: julianasouza@cchla.ufrn.br.

<sup>2</sup> Foram localizados os programas de prova dos seguintes concursos: UNILAB (2013, 2016, 2016); UNB (2009); UFBA (2010, 2010, 2010, 2011, 2019); UFFS (2010); UNILA (2011, 2014, 2016, 2019); UFAL (2010, 2014); UNIFAL (2010); UFG (2009, 2018); UFJF (2013); UFMS (2018); UFOP (2013); UFSJ (2018); UNIFESP (2006, 2009); UFS (2019); UFV (2018); UFAM (2014); UFMA (2014); UFOB (2015); UFOPA (2012); UNIPAMPA (2010); UFPA (2012, 2018); UFPR (2018); UFRB (2008); UFRJ (2014, 2018); UFRN (2015, 2016); UFRGS (2010, 2019); UNIFESSPA (2015, 2017); UFVJM (2012, 2014, 2017); UFF (2011, 2013, 2019); UFRPE (2017); UFRRJ (2010). Nos programas sublinhados havia ao menos um ponto de prova sobre ensino.

<sup>3</sup> Não foram encontradas referências explícitas aos temas pertinentes ao processo de produção do conhecimento histórico nos programas dos seguintes concursos: UFFS (2010), UFAL (2010), UFRRJ (2010), UNILA (2011), UFVJM (2012), UFOP (2013), UFRPE (2017), UFPR (2018).

<sup>4</sup> Pesquisa realizada na página eletrônica do Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

## Notas de aulas com o patrimônio cultural: exercícios de “teorização prática sobre a prática de ensinar História”

*Carmem Zeli de Vargas Gil<sup>1</sup>*  
*Mônica Martins da Silva<sup>2</sup>*

Este texto foi concebido a partir de muitas inquietações compartilhadas por duas professoras que atuam em diferentes contextos de formação inicial e continuada de outros professores, mas que, em comum, possuem trajetórias de docência e pesquisa articuladas ao Ensino de História e à Educação Patrimonial. Outro ponto de encontro é a atuação de ambas no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), oferecido em rede nacional, que tem atuado ostensivamente na formação de professores de História e no qual as temáticas da memória e do patrimônio cultural têm emergido de forma muito recorrente e significativa no conjunto das pesquisas desenvolvidas no curso em diferentes instituições do país, principalmente a partir da linha de pesquisa “Saberes históricos em diferentes espaços de memória”. Como resultado dessa aproximação intelectual e profissional, ambas as professoras atuaram juntas na docência da disciplina *Ensino de História e Educação Patrimonial*, a qual foi oferecida para uma turma de mestrandos do ProfHistória da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no segundo semestre de 2019.

Um dos objetivos do trabalho era construir uma proposta de ensino que nos possibilitasse abordar o lugar do ensino de História no contexto de debates sobre Educação Patrimonial, temática que, ao longo de pelo menos três décadas, acumula reflexões, dissensos, rupturas e permanências em um cenário polifônico que envolve instituições como o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), museus, arquivos, universidades e escolas. Tomar esse aspecto como ponto de partida engajou-nos na construção de um sentido muito importante para nós: reconhecer a singularidade do trabalho do professor de História, o qual tem a sala de aula como espaço de circulação de conhecimentos, mas que também dialoga com outros campos disciplinares e espaços não formais de educação. Sendo assim, questionávamo-nos: qual a singularidade da História escolar nas discussões sobre o patrimônio cultural? Haveria um caminho metodológico específico para o professor de História que pretende desenvolver projetos e atividades de Educação Patrimonial? Quais

seriam as especificidades do trabalho escolar frente ao de outras instituições envolvidas com o patrimônio cultural, como os museus, os arquivos ou o próprio IPHAN e outras instituições responsáveis pela salvaguarda do patrimônio cultural brasileiro? Que aproximações e distanciamentos seriam necessários demarcar frente às diferentes finalidades dessas instituições e frente à escola?

Este artigo pretende discorrer sobre essa experiência e tem inspiração no trabalho de Ana Zavala, pesquisadora do Centro Latinoamericano de Economía Humana do Uruguai (CLAEH), que há vários anos vem se dedicando a pesquisas sobre a formação docente, nas quais se nota a influência de autores como Michel de Certeau, Jean-Marie Barbier e também Paul Ricoeur. Em diálogo com esses autores, com professores da escola secundária e do Instituto de Professores Artigas (IPA) e também com outros colegas do CLAEH, Zavala vem se empenhando na realização de investigações que já resultaram em artigos e livros que fazem parte de uma experiência de trabalho coletivo que foi intensificada, sobretudo, após a criação do Mestrado em Didática da História (CLAEH). A autora vem atuando nesse curso com protagonismo desde o seu início, e em torno desse foi impulsionada boa parte da produção de um grupo de mais de 76 autores e coautores. Segundo Zavala, esses materiais, que correspondem a 11 livros, foram resultado de ricos encontros virtuais e presenciais desse grupo com intensas trocas intelectuais, pelos quais esses textos puderam circular e assim foram debatidos, comentados e também puderam receber críticas e sugestões.<sup>3</sup>

Nesse contexto de trabalho coletivo, de muitos estudos e afetos pelo fazer pedagógico, Ana Zavala formula, em conjunto com os(as) professores(as), o que ela nomeia de *investigación práctica de la práctica de la enseñanza*. Segundo essa perspectiva, existe uma diferença radical quando um investigador analisa uma ação de ensinar História e quando um(a) professor(a) faz essa análise. “La diferencia radical está en el hecho de que en el segundo caso coinciden el actor de la acción analizada y quien se aboca a la tarea de analizarla” (ZAVALA, 2008, p. 187). Para ela, ainda que em ambos os casos se trate do estudo de uma prática, o que resulta desse estudo é diferente nas duas situações. Há uma singularidade na teorização prática da prática de ensinar História, visto que “el trabajo de teorización está así incorporado y entrelazado con la dimensión práctica de la enseñanza de la historia” (p.190). Em Zavala, encontramos pistas para discutir as nossas aprendizagens no processo da docência, convertendo a prática do ensino da História em objeto de reflexão.

A autora convida-nos a olhar o universo semântico das teorias a partir de sua polissemia, propondo uma distinção entre as chamadas teorias científicas, também nomeadas como formais, e as teorias práticas, que podem ser

evocadas a partir das distintas práticas implicadas na teorização da prática de ensinar. No entanto o sentido proposto é distinto do que já foi defendido por autores como Lawrence Stenhouse, Wilfred Carr e Donald Schön, que, de modo geral, consideram-nas como crenças ou teorias professadas, dando conta de um trabalho intelectual de outra natureza e qualidade, considerando que, a partir da reflexão e da compreensão que o sujeito adquire, a sua ação pode ser modificada por outra concepção mais genuína. As teorias práticas propostas por Zavala são de outra natureza, pois essa teorização construída a partir do trabalho intelectual do professor pode resultar em mudanças na sua forma de ver e de conceber o próprio trabalho, mas também é possível que o caminho seja o de aprofundar e manter essa prática, recorrendo a ferramentas de análise mais sofisticadas (ZAVALA, 2015, p. 185). Por outro lado, as teorias práticas são, como qualquer teoria, atos discursivos que procuram dar conta da racionalidade daquilo a que se referem, dependendo, na maioria das vezes, de um manejo da linguagem que habilita a expressão em palavras de todo o processo, visto que é a linguagem que lhes permite existir e serem conhecidas. (ZAVALA, 2019, p. 30).

No processo de investigação prática, o(a) professor(a) formula um problema prático, relacionado com seu trabalho como teórico-prático, que lhe permite pensar sobre si mesmo: por que faz as coisas como faz; por que pensa sua prática de um jeito, mas opera de outro, entre outros aspectos. Isso pode provocar um conflito entre a mudança operada e a desejada ou um jogo de uma dupla teorização prática relativa ao mesmo assunto, podendo resultar em um conflito que, de certa forma, gesta a possibilidade de se formular um problema prático para ser investigado (ZAVALA, 2019). Portanto tal problema está em conexão com algo que nos causa incômodo em sala de aula. Marina Devoto Ibarra (2018), por exemplo, em sua tese orientada por Ana Zavala, indica que seu desafio nas aulas de História era o ensino da formação do Uruguai como Estado. Ela queria tornar complexo o relato nacionalista romântico da história da Independência que os uruguaios aprendiam na escola, e isso lhe causava desconforto porque entendia que não estava conseguindo desenvolver tais reflexões com os estudantes. Outra orientanda de Zavala, Marcia González (2018), aponta que o primeiro problema que a fez pensar sua prática foi a dificuldade de discutir em aula as teorias de Pilar Maestro<sup>4</sup> sobre a História ensinada. À medida que vai refletindo, ampliando as leituras e alterando as ações em aula, a autora percebe que sua relação com a teoria era prescritiva e, a partir de novas ferramentas de análise, reconfigura seu problema para continuar pensando “especialmente en lo que refiere al binomio de historia investigada-historia enseñada” (p. 8). Nas conclusões da pesquisa, González (2018)

indica que já não entende essas duas dimensões da História como saberes separados, mas como dois momentos na produção da aula: o primeiro seria o estudo e a interpretação dos textos, e o segundo seria a elaboração do relato da aula em si.

É fundamental anunciar que nosso propósito não foi realizar uma “investigação prática da prática de ensinar História”, tal como preconiza Ana Zavala. Sua obra foi nossa inspiração para um exercício de reflexão sobre o nosso fazer docente. Também não se trata de prescrever um modo de ensinar. Ao contrário, a intenção é tornar visível o pesquisador que pesquisa a prática dos professores, tomando a nossa própria prática docente como objeto de reflexão, tornando-nos visíveis na escrita, refletindo sobre nossas escolhas, nossas intenções e nosso fazer docente. Em seus estudos, Ana Zavala aponta a situação paradoxal dos pesquisadores que analisam práticas plenas de sujeitos (professores, alunos...), mas as suas opções de pesquisa não possibilitam que ele se veja como sujeito que investiga. Segundo ela,

queda entonces claro que se trata de una práctica (la de la investigación) que toma como objeto de estudio a otra práctica (la de la enseñanza de la historia), teniendo por resultado (un artículo, un libro, una ponencia, es decir, un texto) que teoriza su objeto en diversos modos, llegando en algunos casos a asumir que teoriza también la teoría práctica que ha guiado la práctica de la enseñanza (que es su objeto principal de estudio) (ZAVALA, 2015, p. 180).

O que apresentamos, a seguir, são fragmentos de um exercício de rememoração de nossas aulas, construído com a finalidade de produzir narrativas acerca desse trabalho docente compartilhado e que expõe algumas confluências do que foi desenvolvido. A nossa aposta foi construir narrativas, aqui editadas, selecionadas e configuradas em notas de aulas, como parte do exercício reflexivo desse trabalho docente que se converte em objeto de estudo. Em alguns momentos, as reflexões estão ancoradas no plano de ensino, nos roteiros de aula e em outros materiais que pesquisamos, preparamos e selecionamos, indicando escolhas, preferências e destaques. Em outros, acionamos as memórias das inquietações que nos defrontavam naquele contexto, expondo dúvidas, desafios e questionamentos acerca desse trabalho. Há também situações em que recorreremos aos materiais produzidos pelos alunos da disciplina, dialogando com aspectos da recepção, ainda que esse não seja o objeto de discussão neste texto. De todo modo, a tarefa a que nos propomos é dar evidência a alguns aspectos de nosso trabalho docente, apontando as suas marcas subjetivas e exercitando a construção de narrativas sobre determinadas práticas docentes, além de tentar compreender os desafios do nosso fazer pedagógico.



Ao organizarmos notas sobre essas aulas, propomo-nos a refletir sobre os significados que atribuímos a esse trabalho e que emergiram no contexto das escritas. Esse foi um exercício de deixar fluir lembranças e esquecimentos e, ao mesmo tempo, refletir sobre o que emergiu nesses textos fragmentados que buscaram tramar objetivos, intenções, vivências e teorias a partir de algo que nos provoca incômodo na formação do(a) professor(a) de História. Dando sequência ao texto, apresentamos as três notas construídas como parte desse exercício.

## Notas de aula 1

Na primeira aula, planejamos compreender o que sabiam os professores-mestrandos acerca da temática da Educação Patrimonial, promovendo um ambiente de escuta e de expressão das concepções acumuladas acerca do tema, engajando-os em um livre exercício reflexivo. Por meio do uso da plataforma on-line Mentimeter, que foi exibida em projetor multimídia e acessada pelo celular conectado à internet, cada um respondeu a duas perguntas:

- Escreva três palavras que, para você, sintetizam o conceito de patrimônio.
- Na sua opinião, qual das alternativas reforça uma Educação Patrimonial sem base democrática e dialógica? (As alternativas<sup>5</sup> foram: 1. Alfabetização cultural; 2. Informações sobre o patrimônio consagrado; 3. Processo de conscientização das pessoas; 4. É uma metodologia com cinco etapas; 5. Assuma a premissa de que conhecer é preservar).

Da primeira pergunta, as palavras que emergiram com maior destaque foram “memória”, “identidade” e “pertencimento”. Esse breve exercício permitiu-nos conhecer algumas ideias do grupo: boa parte dele defendia a abordagem ampliada do patrimônio para além do consagrado pelas políticas de preservação. Ou seja, as propostas de Educação Patrimonial não poderiam ficar restritas à transmissão de informações sobre os bens oficiais. Observando outras palavras e expressões que surgiram nas respostas do grupo, como “reconhecimento”, “valor”, “disputa de poderes” e “passados presentes”, percebe-se que muitos pressupostos do campo do patrimônio apareceram imbricados, indicando reconhecimento de seu papel na atribuição de valores, também apontando para a presença das disputas e da importância do coletivo, assim como a cultura e a história aparecem como processos vivos que nos ajudam a pensar o que ficou do passado no presente.

O debate construído a partir desse exercício de pensamento indicou que estávamos ministrando a disciplina para um grupo que tinha uma relação desigual com o tema. Alguns já haviam atuado em projetos de Educação Patrimonial, outros tinham o “Patrimônio” como objeto ou campo de interlocução

em seus projetos de mestrado. Um percentual menor não havia feito leituras sobre o assunto ou havia passado por experiências que os fizeram se afastar da temática, cansados da abordagem a partir de guias, manuais e cartilhas. Para a grande maioria, o tema não tinha sido abordado em sua formação inicial ou não tiveram oportunidades de trabalhar com o patrimônio durante a docência. Outros ainda haviam participado de oficinas de promoção dos bens culturais, oferecidas por agências de difusão do patrimônio. Portanto se tratava de um grupo com perspectivas muito diferentes, e nosso desafio era tensionar e problematizar essas concepções e refletir sobre a Educação Patrimonial como um campo de debates instável e polissêmico. Além de percorrer essa complexidade, o nosso objetivo seria refletir: qual a singularidade do Ensino de História nesse contexto? O que nos compete discutir, considerando as finalidades da História ensinada na Educação Básica? O que é possível avançar a partir das reflexões e das experiências acumuladas? Como essas questões podem converter-se em objeto de reflexão crítica sobre o trabalho docente em sala de aula?

Entre outras questões que poderiam emergir, a nossa intenção era iniciar o trabalho com um questionamento central que dialogava com a nossa perspectiva crítica frente aos debates sobre o tema, assim como provocar os professores-mestrandos para uma interpelação acerca de seu próprio lugar como sujeito de sua prática profissional, refletindo sobre quais são as concepções teórico-metodológicas que acompanham o seu fazer docente cotidiano, especialmente no que se refere ao trabalho com a memória e o patrimônio cultural em suas aulas de História.

Nessa primeira nota, indicamos que nosso ponto de partida foi reconhecer os saberes dos professores-mestrandos sobre o tema do Patrimônio Cultural. Esse é um aspecto que nos parece bastante relevante, ou seja, reconhecer que nossos estudantes, que também são professores, além de perspectivas teóricas da História que são manejadas em seu cotidiano profissional, também possuem pontos de vista e opiniões que os inscrevem como sujeitos do mundo. Assim, abordar um tema carregado de significados acadêmicos (GONÇALVES, 2014), políticos (CHUVA, 2012; FONSECA, 2005) e também identitários (CHAGAS; ABREU, 2007) significava provocá-los a não apenas se deslocar conceitualmente, mas também a rever noções de sua própria relação com o lugar onde vivem e com sua cultura. O uso da ferramenta on-line Mentimeter trazia outra intenção: tornar a discussão mais dinâmica e interativa, alinhando a forma ao conteúdo da aula, produzindo um debate circular e horizontal sobre as ideias que pretendíamos explorar.

As discussões que decorreram dessa proposta fizeram-nos pensar na docência compartilhada como um encontro, ou seja, como uma intensa troca de ideias e de posições sobre o saber histórico, na didática, no campo do ensino de História, no uso das tecnologias e no estilo de cada uma ao estabelecer o diálogo com o grupo.

## Notas de aula 2

Reconhecendo que no debate acumulado sobre Educação Patrimonial no Brasil há uma grande influência do chamado Guia de Educação Patrimonial<sup>6</sup>, o qual concebe o tripé conhecer-valorizar-preservar como eixo de uma metodologia de trabalho com o patrimônio cultural, nosso maior desafio nas aulas era problematizar as ideias que atribuem à Educação Patrimonial a compreensão de uma noção prévia de Patrimônio, a partir da qual se difundem ações e práticas de valorização que promoveriam o reconhecimento e o desenvolvimento de identidades. Ao contrário, procurávamos defender que ao ensino de História compete refletir sobre a historicização das noções de Patrimônio, compreendendo-as em seus contextos específicos de produção, também identificando os sujeitos envolvidos, as suas intenções e as relações de poder, operando com um documento específico: os bens culturais. Com esse objetivo em foco, começamos a escolher as leituras, elegendo autores<sup>7</sup> que pudessem contribuir para esse exercício de crítica conceitual, mas também indicando a leitura de *sites* de instituições e também de projetos já desenvolvidos que contribuiriam, nessa proposta, para a formação de um acervo de projetos e de ideias que percorreríamos paralelamente. Organizamos, assim, o plano de ensino em duas colunas: na primeira, indicamos os textos de referência, cujas ideias seriam desenvolvidas e debatidas em sala. Na segunda coluna, nomeada “Em diálogo”, sugerimos projetos, *sites*, leituras complementares, filmes, acervos de museus, projetos educativos, entre outros materiais que guardavam relação com as respectivas aulas, mas também ampliavam a sua perspectiva, trazendo diferentes ideias e propostas educativas, oferecendo diferentes camadas reflexivas que poderiam ser acionadas no contexto da sala de aula ou nas atividades que propusemos no decorrer da disciplina, também apresentando o potencial de inspirar diferentes práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula.

A partir da hipótese de que na escola o patrimônio cultural era abordado muito mais como uma herança e a Educação Patrimonial como uma metodologia voltada ao trabalho de identificar, reconhecer e valorizar bens culturais, nosso primeiro movimento foi reescrever, junto aos professores-mestrandos, conceitos que compilamos de diferentes materiais que circulam no con-

texto das pesquisas na área. Eles foram apresentados a partir de pequenos excertos que explicitam diferentes concepções de autores e instituições acerca da Educação Patrimonial, representando uma diversidade de caminhos interpretativos, mas também indicando alguns elementos em comum. O desafio não era apenas reconhecer o eixo dessas concepções, mas reescrevê-las, tendo como referência o texto que elegemos para a discussão inicial. A orientação que formulamos foi assim apresentada:

A proposta é que você escolha um desses conceitos e reescreva-o a partir da leitura do texto de Átila Tolentino “Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal” (2018). Na próxima aula, você deve apresentar o seu conceito reescrito, justificando as escolhas feitas para a reformulação.

A escolha do texto de Átila Tolentino (2018) demarcava nossa opção por um referencial teórico que permitisse aos(as) professores(as) questionarem o patrimônio como resultado das escolhas de homens, como os famosos personagens do enredo oficial do patrimônio cultural brasileiro: Rodrigo de Melo Franco Andrade, Mário de Andrade ou Lúcio Costa. Do mesmo modo, perguntávamos sobre o papel do branco na definição do barroco mineiro como lugar de “origem” do patrimônio brasileiro. A ausência das mulheres nessas narrativas era evidente, sendo o patrimônio oficial brasileiro uma expressão do que as intelectuais feministas negras chamam de “patriarcado supremacista branco”. Portanto estávamos inscrevendo a disciplina em um lugar de crítica à colonialidade do poder e do saber, filiando-nos a autores(as) que inspiraram a escrita de Tolentino e, desse modo, ofereciam-nos uma perspectiva teórica mais abrangente acerca do patrimônio cultural brasileiro.

Na atividade de (re)escrita dos conceitos, uma das alunas assim reescreveu a concepção de Educação Patrimonial apresentada no *Guia Básico de Educação Patrimonial*, o qual foi por ela escolhido:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado na *construção da memória e da identidade, individual e coletiva, a fim de subverter a imposição de uma matriz homogeneizadora*, reconhecendo o Patrimônio Cultural impreterivelmente como um bem simbólico, seja ele material ou imaterial, que *é sempre produto de disputas e imbricado de relações de poder*. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um *processo ativo e emancipatório* de identificação, escolha e (re)conhecimento, *de sua herança cultural multicultural, especialmente valorizando os elementos indígenas e africanos, que singularizam a cultura brasileira*. Especialmente, para que haja o reconhecimento e consequente usufruto destes bens, bem como sua valorização e preservação, como sua ressignificação, propiciando a geração e a

produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação e re-criação cultural. [grifos nossos] (Acervo da disciplina)

Outra aluna, que elegeu o mesmo conceito para a sua (re) escrita, assim o escreveu:

Educação Patrimonial é uma prática social dinâmica, coletiva e democrática que possibilita olhares outros sobre a cidade e suas manifestações culturais. O trabalho da Educação Patrimonial *busca problematizar as diversas camadas de tempo presentes em torno do Patrimônio, desnaturalizando narrativas hegemônicas para lançar luz aos sujeitos históricos invisibilizados*. Seu objetivo é desenvolver ações educativas que criem condições para a produção de sentidos e sensibilidades por parte das crianças e adultos em relação a determinado bem a fim de *construir, em termos didáticos, relações socioafetivas com o passado histórico*. [grifos nossos] (Acervo da disciplina)

Ainda que o conceito (re)escrito pelas alunas tenha sido o mesmo, observa-se que cada uma delas adotou uma forma diferente de conduzir a escrita, também demonstrando distintas formas de apropriação da problematização proposta. No entanto, em ambos os casos, é possível perceber que o exercício de ressignificar o patrimônio a partir do diálogo com a “decolonialidade” explicita-se por meio de concepções críticas que reconhecem a diversidade e a multiplicidade da cultura brasileira e reivindica o reconhecimento de grupos subalternizados.

O trabalho com diferentes conceitos de Educação Patrimonial permitiu-nos apresentar aos professores-mestrandos diversos autores com diferentes concepções, demonstrando a polifonia do campo, assim como a própria dimensão histórica desses debates que foram se complexificando, sobretudo nas últimas décadas do século XX. No entanto há que se destacar que havia, nesse trabalho, uma intenção evidente: problematizar a perspectiva colonialista do patrimônio cultural e da Educação Patrimonial, alinhando-nos ao pensamento de Catherine Walsh (2018), cuja perspectiva epistemológica rompe com as bases do pensamento eurocêntrico que estrutura, em grande medida, o campo do Patrimônio. Dessa forma, procuramos visibilizar memórias de povos indígenas e afro-brasileiros, histórias das mulheres e as relações de gênero no campo do Patrimônio, afirmando o nosso compromisso político em abordar diferentes sujeitos do patrimônio em um contexto de memórias plurais.

Também procuramos apresentar e percorrer algumas iniciativas institucionais e acadêmicas que têm procurado superar essa invisibilidade, entre elas o *Programa Santa Afro Catarina*<sup>8</sup>, que, por meio de um conjunto de projetos, atua na pesquisa, na produção e na difusão de materiais sobre a história dos povos africanos e afrodescendentes em Santa Catarina, buscando ressignificar esse passado e problematizar a invisibilidade desses povos na história e na memória.

Dialogamos, em particular, com o roteiro histórico *Viver de quitandas*, que, por meio do percurso em diferentes espaços do centro histórico de Florianópolis, como ruas, praças, becos e edifícios, mediado por uma narrativa histórica, procura dar visibilidade à história de escravizados e libertos, homens e mulheres de origem africana, percorrendo espaços atuais que antes eram locais de sociabilidade e trabalho, onde desempenhavam atividades relacionadas ao comércio de gêneros alimentícios produzidos na ilha e no litoral adjacente, procurando ressignificar marcos urbanos da cidade. A escolha de vivenciar esse roteiro histórico com os professores-mestrandos também correspondia a um importante objetivo da disciplina, que era proporcionar experiências com acervos, instituições e projetos culturais da cidade, mobilizando-os a refletir acerca da potência formativa dessas atividades no ensino de História.<sup>9</sup>

Ainda é importante indicar que, em nossa trajetória na formação de professores, essa perspectiva teórica foi transformadora para tomar decisões pedagógicas alinhadas com o que entendíamos como o valor social das aulas de História. Os tensionamentos vividos como professoras formadoras em contato com estudantes de diferentes grupos sociais na universidade também têm nos sensibilizado a estudar o que tem pouca visibilidade. Nesta disciplina, nossa intenção era dar enfoque aos grupos silenciados nas narrativas históricas tradicionais e nos processos de seleção da memória em instituições, em monumentos e em espaços urbanos.

### Notas de aula 3

Considerando que os museus são espaços de recorrentes diálogos com o ensino de História, planejamos realizar uma de nossas aulas no Museu Histórico de Santa Catarina Palácio Cruz e Sousa, principal instituição museal de Florianópolis. Pretendíamos refletir com o grupo sobre como esse museu constrói suas narrativas sobre o passado por meio de suas exposições. Antes da aula no museu, postamos, no *site* da disciplina, o seguinte desafio:

Durante a mediação, observe a disposição dos objetos, a temática das salas, os sujeitos representados, o jogo de luz que coloca acento em alguns objetos e em outros não, as camadas de tempo visíveis na arquitetura do palácio e no que é possível observar de suas janelas. Pense sobre as presenças e ausências e escolha um objeto/cena/detalhe que sintetize uma aprendizagem sua sobre estas presenças/ausências. Crie uma legenda para sua foto, contando sobre seu exercício de pensamento com esse objeto. Após comente com os colegas e poste na sua página do *site* Educação Museal. Lembre-se de contextualizar, explicando que a foto resultou de uma aula-vivência no Museu Histórico de Santa Catarina.

Também tínhamos indicado como leitura prévia o capítulo três da dissertação de Katianne Bruhns (2010). Assim, no momento da aula, a turma já conhecia alguns aspectos da história do museu. As partes inicial e final da aula ocorreram em um dos auditórios, o que ofereceu àquele encontro um cenário diferente, pois a materialidade do museu, expressa por meio da arquitetura, do mobiliário e dos detalhes da decoração, possibilitou falar sobre a instituição em seu próprio espaço físico, podendo, desse modo, vivenciá-la, senti-la e tocá-la.

Considerando o nosso desafio de compreender as narrativas que o museu escolhe para expor, iniciamos o percurso conduzido pela diretora da instituição. Na primeira sala da exposição permanente, emerge a primeira observação a respeito do espaço dedicado a Cruz e Sousa, poeta negro que dá nome ao palácio. É uma pequena sala que procura homenagear o personagem, mas restringe a sua presença àquele diminuto cômodo. Essa inquietação acompanhou-nos durante todo o percurso, e a reação do grupo foi procurar objetos no museu que lembrassem o poeta. A frustrada busca justificou-se na contradição que logo se tornou aparente: embora Cruz e Sousa dê nome ao palácio onde se localiza o museu, o compromisso oficial da instituição é com a história política de Santa Catarina, expondo objetos que fazem parte, em sua maioria, do acervo doado pelo ex-governador Antônio Carlos Konder Reis e que abrangem o cotidiano da política do Estado e a vida privada das elites de Santa Catarina. Assim, percorríamos os salões do palácio questionando as escolhas daquela exposição, a disposição dos objetos e as narrativas selecionadas para contar a história de Santa Catarina. Tínhamos lido textos de Ulpiano Bezerra de Menezes e Nina Simon, o que nos ajudou nesse exercício de formular perguntas e tentar aprender com os objetos.

Mas tudo ganhou outro significado quando observamos de dentro do museu, a partir de suas janelas, o mural<sup>10</sup> de 900 metros quadrados que recria o perfil do poeta simbolista no paredão do Edifício João Moritz, ao lado do Museu Histórico de Santa Catarina Palácio Cruz e Sousa. Muitas fotos foram tiradas, registrando aquela ausência-presença que se impunha pela imponência do recente painel. Considerando que os professores-mestrands tinham a tarefa de produzir registros fotográficos e, ao mesmo tempo, de elaborar reflexões sobre as escolhas narrativas do museu, obtivemos um rico resultado, o qual foi publicado pelos professores em um *site* experimental produzido para exercícios criativos e reflexivos da disciplina. Uma das alunas intitulou o comentário de sua foto assim: *O não lugar do poeta no museu*. Outra aluna escreveu: *Em cada cômodo do museu, um novo ângulo de sua imagem roubava minha atenção durante a vivência no Museu Histórico de Santa Catarina. Sua pintura de 900*

metros quadrados na “medianera” do prédio ao lado, revelada pelas janelas do Museu, era como uma voz em off do poeta catarinense, contando uma outra história sobre a cidade.



Acervo da disciplina. Fotos de Mariana Cardozo (aluna da disciplina).

Por meio das fotos publicadas no *site*, também identificamos que boa parte dos(as) professores(as) percebeu o detalhe “Não toque, por favor”. Havia uma sintonia entre o que queríamos abordar e o que o grupo queria saber. Tomados pela imaginação e pela criatividade, o grupo percorreu as salas conversando sobre como podemos aprender com objetos, como fazer relações que nos permitem elaborar o pensamento histórico. Uma aluna fotografou as janelas do palácio e postou o seguinte comentário no *site* junto à pintura *Mulher numa janela*, de Caspar David Friedrich:



Para a aula de História, eu provocaria meus alunos a pensar como a História é construída e de que forma ela é escrita e interpretada. Começaria meus questionamentos provocando-os através da observação das janelas, conduzindo-os para elas. Será que dessas janelas nós conseguimos ter a vista total do que acontece lá fora? Será que aqueles que passam por essas ruas conseguem através das janelas ter a percepção de tudo o que aconteceu e acontece aqui dentro? A janela não seria um recorte da realidade? Os lugares onde elas se encontram não teriam sido selecionados? A vista lá fora não teria sido conduzida pela sua posição?

Outro aluno lembrou-se dos trabalhadores silenciados na história dos objetos no museu:

Onde caíram as gotas de suor do/os habilidoso/s manuseador/res de machado/s que transformaram esse cerne de madeira de lei da mata atlântica em suporte para o imponente assoalho do outrora palácio de governo? Que rostos foram afogados pelas mãos calosas do intenso e cansativo segurar do cabo da ferramenta? Estariam todas as vidas (e histórias), esses momentos representados nessas madeiras escondidas do Palácio Cruz e Sousa?

Por que propor a aula no museu? Muito já se escreveu sobre o potencial pedagógico dos museus nas aulas de História, porém, exatamente por isso, essa aula teve um embasamento maior e conseguimos elaborar um planejamento mais consistente para realizá-la. Sabíamos que salas de exposições, objetos e suas intencionalidades podiam ser vistos como um tema escolar “interessante”. Estávamos defendendo a aula fora das quatro paredes, a aula na cidade, a cidade como aula, o museu como lugar de aula. Mas, acima de tudo, entendíamos que o museu ajudaria o grupo a formular perguntas, instigando a curiosidade e a compreensão de que todo conhecimento começa com a pergunta. Certamente nossa decisão tinha apoio em Paulo Freire, autor que defende a ideia de que se deve aprender a perguntar, visto que para ele a curiosidade produz a busca.

Assim, entre as atividades que desenvolvemos fora da sala de aula escolhemos comentar sobre a aula no Museu Histórico de Santa Catarina, provavelmente porque ali pudemos explicitar o nosso exercício de análise, de crítica e de problematização de determinadas abordagens das quais nos afastamos. Mas também consideramos que aquele foi um momento bastante distinto para promover uma aula fora da sala de aula convencional, provocando o grupo para o exercício do pensamento, sem abdicar da ideia do museu como espaço de fruição que nunca havia sido visitado por alguns dos professores-mestrandos. Após a aula, a atividade continuou reverberando entre nós, pois cada um tinha o desafio de postar em um *site* uma única imagem produzida no museu e que sintetizasse a sua perspectiva sobre o acervo na interface com o debate que

estávamos desenvolvendo. Tratava-se também de educar pela sensibilidade e de provocar diferentes aproximações entre o grupo e os objetos do museu pelos quais cada um tinha preferência. A aposta era possibilitar a crítica afetiva e criativa do ensino de História com objetos, assim como romper com os limites disciplinares do conhecimento discutindo o encontro com pressupostos da museologia.

Em nossas notas de aula, compreendidas aqui como atividades narrativas essenciais para a compreensão de nossas perspectivas teóricas para o *Ensino de História e a Educação Patrimonial*, expressamos saberes e conhecimentos por meio das palavras narradas com visibilidade para as nossas escolhas. Ao construirmos essas narrativas, apresentamos um compromisso: problematizar determinadas abordagens do patrimônio cultural com tendências essencialistas, instigando o grupo a reconhecer a singularidade do professor de História no trabalho com a Educação Patrimonial.

Ainda cabe dizer que o trabalho docente apresenta as marcas subjetivas de seu autor (o professor e a professora), que podem ser percebidas pelo modo como esse seleciona e ordena os assuntos, organiza e desenvolve um determinado repertório sobre os temas, produz hierarquias, apresenta ênfases, elege, interpreta e relaciona determinada bibliografia, maneja ferramentas e procura dar sentido a suas aulas. No entanto só o(a) próprio(a) professor(a) como narrador(a) de seu trabalho pode desdobrar esses elementos, dispondo da linguagem como recurso narrativo para atribuir significados à sua prática. Nesse sentido, as notas de aulas expostas são parte desse nosso exercício de construção de sentidos e estão carregadas dessas subjetividades que marcam o nosso trabalho e que podem ser compreendidas próximo ao que Zavala (2015) define como uma teorização prática que toma como objeto de estudo outra prática (a nossa prática de ensinar), que teria como resultado um texto (aqui as nossas notas de aula).

Nesse exercício narrativo, somos autoras dessa reflexão e, portanto, sujeitos na construção de nossos pontos de vista sobre a nossa prática de ensinar, configuradas pela nossa linguagem que selecionou, apresentou ênfases, refez os percursos dessa prática, colocou acento em determinadas escolhas e acontecimentos frente a outros, produzindo sentido para essa ação.

### **Para finalizar e seguir refletindo**

Situadas nesse entrelugar da pesquisa e da sala de aula, atuando no curso de graduação e no ProfHistória, que recebe professores(as) que passam a estar também nesse entrelugar do ensino e da pesquisa, planejamos um con-

junto de leituras e vivências envolvendo o patrimônio e a Educação Patrimonial como uma espécie de campo de experimentação para refletir sobre o patrimônio como matéria de aula de História. Assumimos que a abordagem da Educação Patrimonial no ensino de História tem outra finalidade relacionada à construção do pensamento histórico. E isso nos ajuda a definir objetivos, justificar escolhas na hora de planejar a disciplina e, acima de tudo, a responder à pergunta: por que fizemos as coisas dessa forma e não de outra? Reunimos, nesse exercício reflexivo, algumas tentativas de respostas a essa pergunta que nos ajudam a avançar na teorização prática e, quem sabe, futuramente, possamos conseguir formular um problema prático, tal como propõe Ana Zavala. Por enquanto, ficamos na reflexão sobre as escolhas e expectativas na docência compartilhada que vivenciamos, assim como seguimos refletindo sobre as pistas indicadas pelas apropriações dos professores-mestrandos.

Uma dessas pistas é que não basta ensinar aos professores-mestrandos o que e como ensinar História com o patrimônio para que isso se transforme em práticas recorrentes na escola. Outros fatores misturam-se e reduzem nossas expectativas de encontrar respostas sobre modos de ensinar na formação do(a) professor(a). É importante ler mais sobre o campo do patrimônio e do ensino de História, vivenciar o contato com bens e projetos culturais, realizar leituras da cidade a partir de diferentes linguagens, insurgir-se diante das histórias ausentes nas narrativas patrimoniais, das ações e dos projetos de valorização e preservação dos patrimônios de pedra e cal. Mas parece que há mais fatores que se revelam significativos. Um deles é, sem dúvida, a relação dos professores-mestrandos com o tema do patrimônio.

Como dissemos no início do texto, cada um participava das aulas com um repertório diferente sobre o tema. Isso definia uma relação que se expressava em diversos modos de aprender. O conceito de relação com o saber permite-nos girar o foco da metodologia para o grupo, indicando que há muitas questões em jogo, não somente os aspectos epistêmicos e pedagógicos. Esse conceito ajudou-nos a compreender um pouco o que tínhamos narrado sobre o planejado e o vivido na disciplina. Era fundamental pôr em relação o saber e os(as) professores(as). Charlot escreve: “A relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros” (2006, p. 78). Assim, “não há saber senão para um sujeito”, porque implica uma relação consigo mesmo e com os outros, e “não há saber em si mesmo” (p. 63). Então, ensinar-aprender não tem uma implicação puramente cognitiva ou didática, mas também identitária.

Ainda precisamos pensar aqui o que Ana Zavala (2015, 2019, 2019b) e Marina Devoto Ibarra (2018) indicam sobre formular um problema no contex-

to de uma investigação prática. Zavala propõe pensarmos a relação entre teoria e prática rompendo a submissão da prática em relação à teoria. Tal separação foi responsável pela divisão entre professores da Educação Básica (transmissores do conhecimento) e da Educação Superior (produtores do conhecimento). Disso decorre também a premissa de que “es escasísima, por no decir nula, la bibliografía de corte académico respecto de la práctica de la enseñanza de la historia que considere que existen profesores que enseñan bien” (ZAVALA, 2015, p. 181). Se a prática é o relato de uma ação combinada com as nossas vivências e as tradições de ensino, não parece coerente reduzir a prática à aplicação da teoria, entendida como o produto da academia.

Inspiradas nos estudos de Barbier (2011, p. 10), que diz que “la práctica es el discurso acerca de su propia actividad”, as autoras fazem-nos pensar a prática para além da ação de ensinar, visto que ela só pode ser apreendida a partir de seu relato. A análise das práticas seria um relato que analisa outro relato: o de uma ou várias aulas. O que ocorre na sala de aula é “a su vez, más o menos un relato de otro relato, el historiográfico” (IBARRA, 2018, p. 75).

Interessa pensar, então, a relação entre o que fizemos em aula e como narramos o que fizemos, ou seja, como buscamos compreender o que fizemos, porque isso é a base da teorização prática, segundo Zavala. O trabalho narrativo que desenvolvemos para promover essa reflexão aponta o exercício de narrar as aulas, o que nos permitiu perceber o acento teórico e metodológico pautado por nossas escolhas. A dimensão metodológica das aulas tinha como referência o encontro, a pesquisa, a discussão, o diálogo com a cidade, a autoria dos(as) professores(as)-mestrandos(as) e o trabalho coletivo. Mas ele também aponta a forma como percebemos e concebemos o ensino de História e a formação de professores, pois de certa forma esse caminho escolhido corresponde ao processo de seleção no acervo dos nossos conhecimentos e de nossas experiências vitais, materializados nas propostas das aulas.

Das notas de aula emergem intenções, hipóteses, tentativas, aberturas, permanências, mudanças, novidades e muitas perguntas sobre a aula como espaço da invenção, da possibilidade, mas também de impossibilidades. A invenção permite pensar a abertura para outras ideias sobre ensinar quem ensina a aprender História. A impossibilidade sintetiza a certeza de que é necessário compreender mais esse saber próprio, situado no encontro do grupo com as leituras oferecidas, as vivências na cidade de Florianópolis, os debates com as professoras, o contato com a diversidade de projetos e a elaboração de uma proposta de Educação Patrimonial para ensinar História. Há ainda outro aspecto a ser destacado: a aula fora da sala convencional interrompe as formas habituais de ler, de escrever, de observar e de refletir sobre o ensino da História.

Nosso incômodo em relação aos pressupostos da Educação Patrimonial e do ensino de História com o patrimônio expressa-se agora de forma mais complexa. Não se trata somente de selecionar textos pertinentes e atualizados, de considerar as abordagens historiográficas sobre o tema, de definir metodologias participativas, de abrir-se ao diálogo com o grupo, de considerar as suas trajetórias em relação ao tema ou ainda de entender que o patrimônio tem um componente identitário.

Ainda é importante apontar que um outro aspecto que emergiu no contexto desse texto diz respeito à compreensão do patrimônio como herança. Parece-nos que há, nesse pressuposto da escrita, uma dimensão de futuro que precisa ser considerada quando desenhamos propostas de Educação Patrimonial. Como professoras de História, para nós é muito relevante pontuar que o campo do patrimônio tem uma historicidade que não pode ser desconsiderada, referente à compreensão das disputas, das lutas e dos conflitos de memória que via de regra pautam esse campo, sobretudo em relação ao patrimônio herdado. Além disso, é importante considerar que o patrimônio como herança traz junto de si a discussão do futuro. Ou seja, ao desenharmos propostas de Educação Patrimonial para a formação de crianças e jovens, é importante considerar que o futuro é uma construção do presente, no qual devemos tomar decisões, engajando esses grupos a refletir ativamente sobre que patrimônio desejam preservar, por quê, para quem, como e quais os usos no presente. Desse modo, a tarefa seria mais do que compreender esses processos, tal como já fazemos, mas operar na construção de ações que mobilizem utopias, traçando outros futuros, com os quais esses jovens se identifiquem e deles se sintam parte (GONZÁLEZ-MONFORT, 2019). Portanto, ao refletir sobre nossa prática, acabamos percebendo outras facetas do patrimônio como herança, algo que somente criticávamos ao abordá-lo para ensinar História. Eis que o exercício de teorização prática renova o tempo todo nosso pensar-fazer docente.

## Referências

- ALVES, Clarissa de Lourdes Sommer. *Reflexões sobre o ofício do historiador em arquivos a partir da construção da oficina Resistência em Arquivo: patrimônio, ditadura e direitos humanos*. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharelado em História.
- ELIZABETH JELIN. La memoria, una bisagra entre pasado y presente. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, ISSN 2362-2075, n. 2, p. 146-157, out. 2014.
- ERRANTE, Antoinette. Mas, afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. *Revista História da Educação*, Pelotas, v. 4, n. 8, p. 141-174, set. 2000.

- BARBIER, J. M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris: PUF. Disponible en: <[https://www.researchgate.net/profile/Jean\\_Marie\\_Barbier/publication/277248151\\_Barbier\\_JM\\_-\\_Vocabulario\\_de\\_analisis\\_de\\_las\\_actividades\\_fragmentos\\_->](https://www.researchgate.net/profile/Jean_Marie_Barbier/publication/277248151_Barbier_JM_-_Vocabulario_de_analisis_de_las_actividades_fragmentos_->).
- BRUHNS, Katianne. *Museu Histórico de Santa Catarina: discurso, patrimônio e poder (1970-1990)*. Dissertação de Mestrado, PPGH, UFSC, 2010.
- CHAGAS, Mário. Educação, Museu e Patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. *Dossiê Educação Patrimonial*, n. 3, IPHAN, jan./fev. 2006.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.
- CHAGAS, Mário de Souza; ABREU, Regina. Museu da Maré: memórias e narrativas a favor da dignidade social. In: MUSAS. *Revista Brasileira de Museus e Museologia*, n. 3, Rio de Janeiro: IBRAM, 2007. p. 130-152.
- CHUVA, Márcia (org.). Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil. In: *Revista do Patrimônio*, n. 34. Rio de Janeiro: IPHAN, 2012.
- DEMARCHI, João Lorandi. O que é, afinal, a educação patrimonial? *Revista CPC*, 13(25), p. 140-162, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v13i25p140-162>>. Acesso em: mar. 2019.
- FONSECA, Maria Cecília Londres. *O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Minc-Iphan, 2005. 295p.
- GIL, Carmem Zeli de Vargas; PACIEVITCH, Caroline. Patrimônio e ensino no Prophis-tória: discussões teórico-metodológicas. *Revista Eletrônica Documento/Monumento*, v. 26, n. 1, ago. 2019.
- GONÇALVES, Janice. Da educação do público à participação cidadã: sobre ações educativas e patrimônio cultural. *Mouseion*, Canoas, n. 19, p. 83-97, dez. 2014.
- GONZÁLEZ, Marcia Soledad. *La construcción de una práctica de enseñanza de la historia desde las dimensiones metodológicas, epistemológicas y filosóficas de la historia*. Tese apresentada no Instituto Universitario CLAEH, Uruguai, 2018.
- GONZÁLEZ-MONFORT, Neus. 2019 La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro del Pasado*, n. 10, 2019, p. 123-144.
- IBARRA, Marina Silvana Devoto. *Una cuestión de banderas*. La 'nación' en mis clases de Historia. Tese apresentada no Instituto Universitario CLAEH, Uruguai, 2018.
- SCIFONI, Simone. Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo. Dossiê Educação Patrimonial. *Revista CPC*. São Paulo: CPC-USP, n. 27 especial, 1. semestre 2019.
- TOLENTINO, Átila Bezerra. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Átila Bezerra; OLIVEIRA, Emanuel. *Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas*. João Pessoa: IPHAN-PB, Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016.

ZAVALA, Ana. Enseñamos, narramos, teorizamos. Introducción a: ZAVALA, Ana; SCOTTI, Magdalena (ed.). *Historias de la enseñanza de la historia*. Relatos que son... teorías. Montevideo: CLAEH, 2005. p. 11-36.

ZAVALA, Ana. CAMINAR SOBRE LOS DOS PIES. Didáctica, Epistemología y Práctica de la Enseñanza. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 87-106, jul./dez. 2006

ZAVALA, Ana. La investigación práctica de la práctica de la enseñanza. Clío & Asociados. *La Historia Enseñada*, (12). p. 241-271, , 2008.

ZAVALA, Ana. Y entonces, ¿la Historia enseñada qué es? Reflexiones en torno a lo que sabemos y lo que enseñamos. Clío & Asociados. *La Historia enseñada*, (18), p. 11-40, 2014.

ZAVALA, Ana. Pensar ‘teóricamente’ la práctica de la enseñanza de la historia. *Revista História Hoje*, v. 4, n. 8, p. 174-196, 2015.

ZAVALA, Ana. Pensar, repensar, cambiar: Cuando en mi clase de historia algo *tiene* que ser de *otra* manera. *Cuadernos de Historia 19*. Biblioteca Nacional, Uruguay, 2019.

ZAVALA, Ana. *Enseñar Historia: Elementos para una teoría práctica de la práctica de la enseñanza de la historia*. Ediciones de la Banda Oriental, Uruguay, 2019b.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. *Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra*. Arquivos Analíticos de Políticas educativas, 2018.

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

<sup>3</sup> Desde 2017, temos dialogado com Ana Zavala sobre as ideias que permeiam a sua obra, seja em eventos, seja por e-mail. Para a escrita deste artigo, trocamos mensagens com a autora sobre nossa proposta de escrita e pudemos ampliar a compreensão de sua trajetória na formação de professores no Uruguai. A publicação dos trechos acima citados foi gentilmente autorizada por ela, assim como pudemos contar com sua generosa leitura e com comentários em uma das versões deste texto.

<sup>4</sup> Em sua obra, a pesquisadora espanhola Pilar Maestro destaca a necessidade de que a historiografia esteja presente nas aulas de História, visto que o desenvolvimento de competências não se sustenta sem o conhecimento da disciplina, ou seja, o professor deve ensinar as diferentes abordagens historiográficas se quiser que os estudantes compreendam a complexidade do discurso histórico.

<sup>5</sup> As alternativas foram elaboradas a partir da consulta do texto: TOLENTINO, Átila Bezerra. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Átila Bezerra e OLIVEIRA, Emanuel. *Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas*. João Pessoa: IPHAN-PB, Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016.

<sup>6</sup> O Guia de Educação Patrimonial, publicado em 1999 pelo IPHAN, em parceria com o Museu Imperial, é uma das publicações mais conhecidas e utilizadas no campo da Educação Patrimonial, a despeito de inúmeras críticas e problematizações sobre essa proposta já produzidas em diferentes áreas. Para saber mais sobre o assunto, consultar CHAGAS (2006), DEMARCHI (2018), SCIFONI (2019) e TOLENTINO (2016).

<sup>7</sup> Além dos já citados ao longo do texto, é importante indicar as dissertações desenvolvidas no âmbito do Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural do IPHAN. Entre elas destacamos: AMARAL, João Paulo Pereira do. *Da colonialidade do patrimônio ao patrimônio decolonial*. Dissertação (Mestrado) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural, Rio de Janeiro, 2015.

<sup>8</sup> As atividades do *Programa Santa Afro Catarina* podem ser conhecidas por meio do seguinte site: <<http://santaafrocatarina.ufsc.br/santaafrocatarina/>>.

<sup>9</sup> Outro projeto que estudamos foi *Territórios Negros de Porto Alegre*<sup>10</sup>, um percurso realizado por uma linha de ônibus especial da companhia Carris Porto-Alegrense, passando por lugares que historicamente apresentam marcas de pertencimento social e cultural da população negra na cidade de Porto Alegre. Durante quase dez anos, esse projeto concretizou-se percorrendo pontos específicos da cidade, reconhecidos como territórios de moradias, trabalhos, lutas, sociabilidades e religiosidades vinculadas à negritude. Para saber mais sobre o projeto: SANTOS, A. C. S.; MEINERZ, C. B.; GIL, C. Z. V.; SILVA, M. J. A.; ANDRE, F. R. S.; DORNELES, M. S. (org.). *Territórios Negros e Porto Alegre: Múltiplos Escurecimentos em Educação e Patrimônio*. 1. ed. Porto Alegre: EST Edições, 2018. v. 1, p. 109-129. Alguns materiais produzidos podem ser consultados a partir do seguinte link: <<https://www.ufrgs.br/lhiste/extensao/territorios-negros/>>.

<sup>11</sup> Iniciativa idealizada pelo artista Rodrigo Rizo e por Marina Tavares e Arturo Valle Junior, com patrocínio do município de Florianópolis e da Fundação Cultural de Florianópolis Franklin Cascaes; o painel em homenagem ao poeta Cruz e Sousa faz parte do projeto *Street Art Tour*, que busca valorizar e incentivar a arte urbana em Florianópolis. Num primeiro momento, o trabalho registrou e catalogou, em plataforma digital, mais de 100 murais na capital catarinense, além de fazer outros quatro murais na cidade. Disponível em: <<https://www.nsctotal.com.br/noticias/painel-em-florianopolis-homenageia-poeta-cruz-e-sousa-e-chama-atencao-para-seu-legado>>. Acesso em: 18 maio 2020.



Parte 2

# Estratégias metodológicas das pesquisas em ensino de História



## Análise de Conteúdo e Análise de Discurso na pesquisa em ensino de História

Flávia Eloisa Caimi<sup>1</sup>

Letícia Mistura<sup>2</sup>

Chegamos ao final da segunda década do século XXI, vivenciando um tempo *sui generis*, caracterizado pelos pesquisadores como um cenário de pós-verdade (*post-truth*). Nele se impõem narrativas de pensamento único, em que noções de plausibilidade e relações de causalidade são deliberadamente desprezadas, especialistas são descartados e fatos alternativos desprovidos de cientificidade são tomados como referência no cotidiano das pessoas. Num contexto assim configurado, a escola e a universidade, por oferecerem conteúdos e desenvolverem modalidades de pensamento bastante específicos, têm um papel fundamental e insubstituível na apropriação pelos sujeitos da experiência coletiva culturalmente acumulada e na inteligibilidade do mundo.

O exercício de pensamento histórico, por sua vez, promove um modo sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade, fomenta o questionamento, a imaginação, a empatia, o respeito pelo outro, a convivência e a inclusão em sociedades complexas e plurais. Possibilita, além disso, interpretar e cruzar fontes com diversos pontos de vista; distinguir assunções pessoais racionais de pressupostos altamente emocionais e/ou sobretudo orientados por interesses exclusivos; argumentar e contra-argumentar face a pontos de vista diferentes e divergentes dos seus.

A prática científica ocupa, portanto, um lugar central no enfrentamento de visões absolutistas e de posições relativistas que alimentam cotidianamente a produção de *fake news*, *fake History* e autoverdade. Isso porque a ciência busca estabelecer uma linguagem universal, fundada em conceitos, métodos e técnicas para a compreensão dos fenômenos, processos e relações (MINAYO, 2006). Discorrer sobre práticas científicas, então, remete-nos necessariamente a abordar métodos e técnicas de investigação. É a essa tarefa que nos dedicamos neste texto, especialmente no que diz respeito a dois métodos de produção e análise de dados que se desenvolvem sob o enfoque da pesquisa qualitativa: a Análise de Conteúdo (AC) e a Análise de Discurso (AD).

Ao escolher essas duas perspectivas metodológicas para aprofundar aqui, não ignoramos que há outras abordagens de análise de dados que tomam como

objeto central os produtos e as condições de produção do discurso ou, dito mais simplesmente, as diferentes formas de extrair significados – expressos ou latentes – das comunicações contidas nos textos ou em outras formas de linguagem. Pode-se citar, como exemplo, a Análise de Conversação (MARCUSCHI, 2003), a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016), a Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2006), entre outras.

Todas essas abordagens respondem singularmente a distintas proposições investigativas, mobilizando estratégias particulares de tratamento dos textos, de acordo com as teorias de base que as orientam. Frequentemente, no ofício de investigação, os pesquisadores iniciantes envolvem-se em dicotomias frente ao que consideram “a melhor teoria” ou o “melhor método” entre tantas possibilidades que se apresentam no universo da pesquisa qualitativa. Parece que muitos querem encontrar “um autor para chamar de seu” e uma “metodologia milagrosa” que possa oferecer todas as fórmulas para conduzir a investigação.

Ora, aqueles que já percorreram por mais tempo o caminho sinuoso da prática científica no âmbito das ciências humanas e sociais já perceberam que não se trata de escolher “o melhor” dentre todos e sim de selecionar teoria e método que guardem coerência com os propósitos da pesquisa e que efetivamente contribuam para responder à problemática colocada. Trazendo uma metáfora para ilustrar esse falso dilema, não se trata de escolher aleatoriamente se um martelo é melhor do que um serrote, pois isso depende do que se quer fazer com essas ferramentas. Assim é também com a pesquisa, que exige a escolha do referencial teórico-analítico mais adequado e pertinente com conhecimento e responsabilidade.

Neste texto, como já anunciado, debruçamo-nos sobre a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso, duas perspectivas de pesquisa que lidam com informações/dados e com os efeitos provenientes da relação humana com a linguagem. Tais perspectivas, a partir de diferentes enfoques, oferecem tratamento a distintos objetos e a um variado leque de objetivos e temáticas de pesquisa. Na próxima seção, objetivamos traçar um breve panorama de cada uma das perspectivas em suas propriedades e distinções, explorando-as em suas propostas teórico-metodológicas. Na seção final, avançamos em direção a apontamentos acerca de seu emprego nas pesquisas em ensino de História, tomando como estudo de caso representativo duas dissertações cujo tema se desenvolve em torno do Ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira na sala de aula, sendo que uma delas se pauta pela Análise de Conteúdo (RIBEIRO, 2018) e a outra pela Análise de Discurso (SILVA, 2016).

## **Análise de Conteúdo, Análise de Discurso: perspectivas e processos**

Ao olharmos para a literatura que tem se dedicado a discutir as práticas científicas das ciências humanas e sociais em geral, vemos uma considerável tradição em justapor Análise de Discurso e Análise de Conteúdo, admitindo inúmeras formas de atribuir-lhes uma unidade primária comum. No esforço por elucidar seus lugares teóricos e sua pertinência no escopo da prática de pesquisa de diferentes saberes, faz-se por vezes um movimento de equiparação, perdendo-se a natureza de suas diferenças. Julgamos importante que iniciemos nossa discussão por essa basilar diferenciação sob pena de, ao pretermos essa tarefa, emaranharmos o posicionamento que cada uma pode assumir em processos de pesquisa. Preferimos para essa definição seguir a pista dos caminhos diretamente manifestados por duas referências clássicas: no caso da Análise de Conteúdo, por Laurence Bardin (2011), e no caso da Análise de Discurso, por Eni Orlandi (2003).

De acordo com Bardin (2011, p. 37), a Análise de Conteúdo é

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Para Orlandi (2003), a Análise de Discurso é uma proposta disciplinar do campo do discurso, localizando-se entre a Linguística e as Ciências Sociais e herdeira de noções da Psicanálise e do Marxismo. Nas palavras da autora:

A análise de discurso, trabalhando na confluência desses campos do conhecimento, irrompe em suas fronteiras e produz um novo recorte de disciplinas, constituindo um novo objeto que vai afetar essas formas de conhecimento: este novo objeto é o discurso (ORLANDI, 2003, p. 20).

A diferença entre ambas habita, dessa forma, em um nível mais complexo do que o da nomenclatura: a Análise de Conteúdo propõe-se como um conjunto de técnicas de análise textual flexível teoricamente, ao passo que a Análise de Discurso coloca-se em outro patamar, oferecendo uma argumentação teórica que constitui um novo objeto investigativo: o discurso. Rocha e Deusdará (2005; 2006) historicizaram, em duas ocasiões, os caminhos de gênese da Análise de Conteúdo e da Análise de Discurso, compreendendo o surgimento da AD de tradição francesa com Michael Pêcheux<sup>3</sup> como uma resposta a insuficiências percebidas nas práticas de análise de conteúdo, especialmente no interior das ciências humanas e sociais na primeira metade do século XX. A crítica de Pêcheux recaía principalmente sobre a inexistência de problematização das condições de produção do objeto de análise, o que o le-

vou a propor um redimensionamento do objeto. Não pretendemos, nessa oportunidade, reconstruir esses percursos já traçados pelos autores. Limitar-nos-emos aqui a desfrutar de seus apontamentos reflexivos: basta dizer que as trajetórias históricas da AC e da AD se interpelam; a Análise de Discurso de Pêcheux surge no desenvolvimento pleno da Análise de Conteúdo, posicionando-se em questionamento a essa, o que resulta em posteriores desenvolvimentos ao longo do século XX e que faz com que as consideremos, no século XXI, como circunscritas a dois planos claramente distintos.

Moraes e Galiazzi (2016) oferecem uma metáfora interessante para ilustrar o lugar ocupado pela Análise de Conteúdo e pela Análise de Discurso, localizando-as em um mesmo eixo. Entendem que se trata de “um mesmo rio de discurso, no qual as diferentes características emergem e se concretizam em diferentes graus ou intensidades” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 162), mas em posições distintas. Funcionam “como exercícios de se movimentar num rio. A primeira [AC] assemelha-se ao deslocar-se rio abaixo, a favor da correnteza. Já a Análise de Discurso corresponde a se mover rio acima, contra o movimento da água” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 164). Compreendemos melhor essa metáfora ao longo do texto ao perseguir AC e AD em seus objetivos e principais conceitos/noções.

### **Análise de Conteúdo: gênese, objetivos, processos**

Embora ímpetos interpretativos e de sintetização de mensagens sejam muito mais antigos do que aquilo que hoje compreendemos pelas técnicas de Análise de Conteúdo, pode-se dizer que esse instrumental se consolidou entre os séculos XIX e XX como um referencial de análise inicialmente quantitativo, útil para uma variedade de campos do saber. Nesse intento, ofereceu um conjunto de técnicas de organização e interpretação de dados escritos, notadamente documentos de interesse político como materiais de imprensa (imprensa e radiofônica). Atualmente, os processos de análise propostos pela AC são adotados tanto em pesquisas de natureza quantitativa como qualitativa, priorizando características como a exploração, a interpretação e a inferência e utilizando-se de balizas como a quantificação, a frequência e a exemplaridade/generalização.

Bardin (2011) mostra a dualidade objetiva da Análise de Conteúdo entre a “superação da incerteza” e o “enriquecimento da leitura”. Isso porque suas técnicas prestam-se tanto à interpretação de mensagens em conjuntos de dados buscando sua reiteração ou significado coletivo como se direcionam para movimentos de leitura mais densa e atenta no esforço de deslindar “con-

teúdos e estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a respeito das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 35). É nessa dualidade que se vê o desenvolvimento, ao longo das décadas, da AC enquanto conjunto de técnicas disponíveis aos propósitos majoritários tanto da pesquisa quantitativa como da investigação qualitativa.

O interesse da AC reside, portanto, na análise de *mensagens*, ou seja, da linguagem como expressão de significado e sentido. Isso sugere que seu bojo de análise está localizado em processos, produtos e efeitos de comunicação, um campo de aplicação vasto. Ao discutir o campo territorial da AC, reflete Bardin (2011, p. 38) que, “em última análise, qualquer comunicação, ou seja, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor, controlado ou não por esse, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo”. Seu leque de uso pode alcançar, portanto, todo tipo de manifestação de sentido em diferentes suportes e meios: escritos, orais, iconográficos, musicais, etc.

Na AC, visam-se, por meio de técnicas específicas, a aproximação, a descrição e a análise sistemática e objetiva do conteúdo de textos, avançando para a produção de inferências sobre as condições de produção desses textos usualmente por meio de indicadores. Trata-se de um processo descritivo e dedutivo que permite encapsular o texto para além de si em diferentes camadas de significado, como as características da comunicação (quem diz/a quem diz/como diz), as condições de produção da comunicação (o que levou a dizer/por que disse) e os possíveis efeitos da comunicação. Para a AC, portanto, a linguagem é vista como expressão de sentido e instrumento de comunicação humana. O texto fornece *indícios* de significado para além da superfície, que podem ser perseguidos em descrição, inferência e interpretação pelo analista, a fim de conhecer significados “ocultos” na articulação entre a esfera semântica do texto e as camadas mais profundas dele, seus significados (intencionalidades, contextos, atitudes).

Procedimentalmente, a organização da análise de conteúdo acontece em três níveis cronologicamente desenvolvidos, conforme Bardin (2011, p. 125): a *pré-análise*, a *exploração do material* e o *tratamento dos resultados*, a *inferência* e a *interpretação*. No nível da pré-análise, organiza-se o processo investigativo, de modo a fazer a preparação para a análise. Trata-se do momento de definição dos materiais textuais/documentos, da elaboração de objetivos e formulação de hipóteses. Inicialmente, faz-se uma “leitura flutuante” (BARDIN, 2011, p. 126), um contato inicial de reconhecimento dos documentos que possivelmente poderão integrar o *corpus* de pesquisa, fazendo emergir impressões e hipóteses. Após, procede-se à escolha dos documentos, que pode ser feita *a priori* ou con-

duzida por meio dos objetivos da pesquisa. Logo, selecionam-se indicadores, ou seja, elementos exemplares presentes nos textos que podem ser “recortados” e posteriormente transformados em categorias de análise para a verificação de sua frequência ou comparação mútua. A próxima etapa, a da exploração do material, refere-se à execução das decisões tomadas na pré-análise, envolvendo repetidas leituras, registros e a transformação do *corpus* em unidades de análise (recortes elaborados de acordo com a natureza textual do *corpus*). A etapa final da AC consiste no tratamento dos resultados, que envolve operações de frequência, comparação e elaboração de relações entre as informações obtidas por meio dos textos, de acordo com os objetivos previamente selecionados.

A pertinência da Análise de Conteúdo reside, portanto, em seu potencial de auxiliar na construção de um instrumental de análise e de organização do desenho de pesquisa flexível e norteador para diversos campos do saber, ajustável aos objetos, propósitos e especificidades de cada investigação.

### **Análise de Discurso: proposta e principais noções**

A Análise de Discurso constitui-se como uma proposta disciplinar que busca construir um aporte teórico-conceitual ao estudo das práticas de linguagem e deslocar seu objeto do *texto* para o *discurso*, oferecendo uma relação “menos ingênua [do homem] com a linguagem” (ORLANDI, 2003, p. 9). A AD surge da articulação de dois campos, as Ciências Sociais e a Linguística, operando confrontações diante de ambos: questiona o esvaziamento histórico da língua produzido pela análise linguística e critica a transparência da linguagem como efeito das análises feitas pelas Ciências Sociais.

A AD propõe um corpo teórico-metodológico encabeçado por três principais proposições: (1) a opacidade da linguagem, (2) a determinação dos sentidos pela História e (3) a constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente. Para isso mobiliza conceitos e conhecimentos no limiar crítico de três filiações teóricas: a linguística, o marxismo e a psicanálise. Exploraremos sinteticamente cada uma dessas noções que compõem a tese central da AD: a linguagem produz a realidade pelo sentido materializado no *discurso*; o discurso contribui para a construção da vida social como materialidade da língua.

A primeira noção da AD que trabalharemos aqui diz respeito à opacidade da linguagem, ou seja, em denúncia à “transparência da linguagem” (1) veiculada pela Linguística. Essa noção concerne à ideia de que, embora a língua tenha ordem própria, não é completamente autônoma – ela não existe independentemente de um sujeito e da História, mas sim é inscrita na História



e nos gestos de interpretação dos sujeitos. Isso significa deslocar a ideia de uma “comunicação” – um texto, uma fala – para a ideia de “discurso”, a palavra em movimento (pelo sujeito), em materialidade, a prática de linguagem imbuída de história. Orlandi (2003, p. 18) explicita que

[a Análise de Discurso] não trabalha com os textos apenas como ilustração ou como documento de algo que já está sabido em outro lugar e que o texto exemplifica. Ela produz um conhecimento a partir do próprio texto, porque o vê como tendo uma materialidade simbólica própria e significativa, como tendo uma espessura semântica: ela o concebe em sua discursividade.

Atravessa-se à ideia de opacidade da linguagem a da “determinação dos sentidos pela história” (2), que conecta diretamente a produção de sentido (pela linguagem) à sua inscrição na história, em materialidade, noção essa que é recuperada do marxismo. A linguagem só faz sentido porque está inscrita na história, e só se pode produzir sentidos da/na história pela língua. Como mostra Orlandi (2003, p. 20), “as palavras simples do nosso cotidiano já chegam a nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós”. Tem-se, nessa explicitação, o terceiro elemento e essencial noção da AD: a (3) “constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente”. Construindo um tecido teórico aportado nos conceitos de ideologia e de inconsciente, a AD postula que as formações discursivas (memórias da palavra, históricas) representam, no discurso, as formações ideológicas – e não há sentido que em sua produção (pelo discurso) não esteja inscrito ideologicamente. Os sentidos, assim, não estão na língua, mas na formação discursiva/ideológica. Ideologia, na AD, é estrutura-funcionamento da produção de sentido: sendo levado a interpretar o mundo e a produzir sentidos, o sujeito recorre à língua, que, inscrita historicamente, reflete formações discursivo-ideológicas. Trata-se da complexa noção de que “as palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua” (ORLANDI, 2003, p. 32). Daí decorre a noção de “inconsciente” do sujeito linguístico: embora creia ter, ele não tem domínio total sobre o que fala – recuperando o processo de assujeitamento da psicanálise –; o indivíduo é sempre assujeitado pelo discurso, que inscreve o que ele fala em níveis de memória-história que não estão disponíveis à sua consciência e nem sempre correspondem à sua intencionalidade ao falar.

A AD busca, portanto, oferecer uma estrutura teórica robusta para a construção de um dispositivo analítico que permita aproximar-se do “real do sentido, em sua materialidade linguística e histórica” (ORLANDI, 2003, p. 59). Nessa direção, encaminha para a construção de um dispositivo de interpretação que consiga captar, em um texto transformado em discurso (explora-

do em sua historicidade linguística e social), o dito, o não dito, o que poderia ter sido dito, as escolhas e o porquê delas, e os modos de dizer. Não trata apenas de mergulhar na profundidade textual de uma comunicação, mas de reconfigurar e recuperar sua profundidade não apenas textual, mas ideológica, histórica, social.

### **AC e AD na pesquisa em ensino de História: quais são as suas contribuições?**

Como vimos, Análise de Conteúdo e Análise de Discurso são perspectivas de pesquisa de diferentes naturezas e que concebem o objeto a que se dedicam a interpretar – o texto, o discurso – em sentidos específicos. Cada uma oferece, de acordo com seus domínios, possibilidades fecundas para as pesquisas no campo do ensino de História.

A Análise de Conteúdo tem sido largamente utilizada nas pesquisas nas áreas da Educação e da História, não sendo diferente no ensino de História. Sua potencialidade reside, especialmente, em oferecer uma estrutura organizacional para a lida científica com *corpus* de fontes escritas disponíveis ou de fontes produzidas pelo pesquisador (como entrevistas, por exemplo). As oportunidades são muitas: análise de conteúdo de materiais didáticos, de construções conceituais em diferentes materiais e em recortes temporais e espaciais; análise de conteúdo de produções escolares; análise de representações de estudantes/professores/gestão escolar sobre determinado tema histórico; análise de documentos oficiais sobre o ensino de História, entre outras.

A Análise de Discurso, por sua vez, oferece uma potente perspectiva teórica por meio do objeto “discurso”, em que é possível investigar os sentidos do discurso histórico e social em diferentes documentos e momentos da história do ensino de História; propor análises de discurso de fontes imagéticas, iconográficas, jornalísticas em sala de aula, em pesquisas de intervenção; investigar o discurso escolar sobre o ensino de História; analisar se e como estudantes interpretam/reconhecem formações discursivas, etc.

Diante da impossibilidade de realizar um estudo mais amplo para identificar as práticas investigativas no ensino de História, ancoradas na AC e na AD, aos moldes de um estado da arte, optamos por apresentar dois casos representativos de uso desses métodos, destacando as operações analíticas neles empreendidas. Realizamos uma busca na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações<sup>4</sup>, com recorte temporal de 2015-2020, a partir de descritores auxiliados pelo operador booleano *and*: “Ensino de História” *and* “Análise de Conteúdo” e “Ensino de História” *and* “Análise de Discurso”.

Nesse domínio figuraram diversos trabalhos, muitos dos quais não explicitam a metodologia utilizada, apenas a nomeiam como AC ou AD, operando-a sem o devido aprofundamento. Seleccionamos, então, duas dissertações que demonstram maior rigor na operacionalização metodológica e têm objetos e campos de investigação bastante próximos: ambas tratam do ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira; ambas ocorrem em espaços escolares, mais especificamente em sala de aula; ambas trazem as vozes dos professores e/ou dos estudantes; ambas explicitam o uso de referenciais/metodologias pautados na AC ou na AD. Assim, configura-se como caso representativo da Análise de Conteúdo a dissertação de Irlanda Maria Silva Ribeiro (2018), intitulada *Práticas pedagógicas: ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas de Parnaíba-PI*, e como caso representativo da Análise de Discurso, a dissertação de Rosalia de Moraes Romão da Silva (2016), nomeada *De 'café com leite' a negra: africanidades, discurso e construção de abordagens identitárias positivas em aulas de História*. É importante ressaltar que os casos são representativos porque atendem os critérios estabelecidos no estudo que propomos, mas não os tomamos como exemplares ou modelos a serem seguidos. As dissertações não serão avaliadas ou julgadas aqui, pois isso já foi realizado quando se submeteram à banca examinadora por ocasião da defesa para a obtenção do título de mestre.

### **A Análise de Conteúdo operada em Ribeiro (2018)**

A pesquisa que resultou na dissertação de Irlanda Maria Silva Ribeiro (2018), intitulada *Práticas pedagógicas: ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas de Parnaíba-PI*, investigou as práticas pedagógicas de quatro professores de História atuantes em duas escolas públicas estaduais de ensino médio, tendo como foco o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, na perspectiva da Lei nº 10.639/03, no contexto da educação das relações étnico-raciais. Entre os principais propósitos de investigação a pesquisadora buscou identificar as percepções dos professores frente à Lei 10.639/03; verificar se os professores de História desenvolvem práticas que contemplem a referida lei; analisar se os professores percebem o racismo e a discriminação racial na escola e na sociedade e identificar possíveis dificuldades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com vistas à educação das relações étnico-raciais.

Com tais propósitos e questionamentos, a autora desenvolve uma pesquisa que denomina como exploratória, baseada em estudo bibliográfico, documental (legislação, projeto político-pedagógico) e de campo, esse último contemplando entrevistas semiestruturadas e audiogravadas com os professores

de História. Quanto aos procedimentos de análise, aspecto que nos interessa especialmente aqui, Ribeiro (2018, p. 23) informa preliminarmente que “os dados gerados com as entrevistas foram interpretados por meio da análise de conteúdo, que consiste em uma técnica que propõe analisar o que está explícito no texto, obtendo-se indicadores para se fazer as inferências”. Ainda se ancorando em Bardin (2011), a autora refere que a AC “tenta compreender o que não está muito claro nas mensagens, buscando outros significados que vão além das aparências, portanto afastando-se da compreensão espontânea” (RIBEIRO, 2018, p. 92).

No processo investigativo, a autora explicita o modo como opera a AC, lançando mão das etapas principais propostas por Bardin (2011), a saber: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Inicialmente, selecionou as entrevistas que, uma vez transcritas e organizadas, constituíram o *corpus* da pesquisa. Submetidas à leitura flutuante, as entrevistas forneceram impressões iniciais à pesquisadora. Em sequência, na fase de codificação, “o texto das entrevistas foi todo recortado, estabelecendo-se as unidades de registro, que são partes de texto que tenham interesse e importância para os objetivos da pesquisa e contêm indicativos para as questões do estudo” (RIBEIRO, 2018, p. 93).

Das unidades de registro, que consistem de fragmentos das entrevistas, a autora definiu as subcategorias. As categorias, por sua vez, foram estabelecidas *a priori*, tendo em vista os objetivos e o referencial teórico. As categorias e subcategorias foram assim configuradas: Categoria 1: *Conscientização*; subcategorias (1.1) Percepções positivas; (1.2) Intenções de educar relações étnico-raciais; (1.3) Práticas pedagógicas limitadas; Categoria 2: *Racismo e Discriminação racial*; subcategorias (2.1) Presente na sociedade e na escola; (2.2) Enfrentamento ao racismo e discriminação; (2.3) Manifestação velada e inconsciente.

A fase de tratamento dos resultados foi desenvolvida no capítulo final da dissertação, momento em que os fragmentos das entrevistas foram analisados e interpretados com base no referencial teórico em articulação com as categorias definidas *a priori* e as subcategorias advindas das unidades de registro. No estudo de Ribeiro (2018), a Análise de Conteúdo foi tratada como técnica tanto para organizar as informações como para ilustrar/confirmar algumas premissas.

Essa prerrogativa pode ser visualizada em diversas passagens, especialmente na fase de tratamento dos resultados, ao trazer as unidades de registro. Por exemplo (grifos nossos): “As falas, a seguir, *confirmam* essas observações” (p. 97); “Na sequência, os trechos das entrevistas *reforçam* o que foi inferido nos três parágrafos acima” (p. 99); “O que foi inferido acima pode ser *compro-*

vado nos trechos das entrevistas que estão apresentados na sequência” (p. 100); “Em seguida estão os trechos das falas que *mostram* os objetivos pretendidos pelos professores com o ensino de história e cultura afro-brasileira” (p. 103); “Na sequência estão as falas que *comprovam* o que foi inferido sobre a abordagem dos conteúdos pelos professores” (p. 109); “As falas a seguir *confirmam* essas observações sobre as dificuldades encontradas” (p. 118).

Observa-se, assim, que a pesquisadora se serviu da Análise de Conteúdo como uma técnica que lhe permitiu organizar, classificar e categorizar/subcategorizar as informações disponibilizadas pelos professores nas entrevistas. Assim procedendo, não se ocupou de outras possibilidades analíticas da AC, como, por exemplo, considerar o contexto funcional e vivencial dos professores; abordar as condições de produção de suas falas; inferir a respeito de suas representações e estados de espírito; ou mesmo examinar variáveis, como sexo, idade, tempo de atuação profissional, etc. Quanto aos procedimentos de categorização, optou por um sistema misto, sendo as categorias definidas *a priori* (sistema fechado) e as subcategorias criadas por indução no processo de análise (sistema aberto).

### **A Análise de Discurso operada em Silva (2016)**

Nesta dissertação, intitulada *De ‘café com leite’ a negra: africanidades, discurso e construção de abordagens identitárias positivas em aulas de História*, a autora dedica grande espaço para descrever o método, os conceitos nucleares, as operações metodológicas, sem que isso esteja restrito a um ou a outro trecho do texto. A explicitação e a operacionalização do método de análise transversalizam todo o texto, pois constituem, além de um instrumental, também e sobretudo um constructo teórico-conceitual e uma posição epistemológica diante dos alunos, da sala de aula, do Ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira.

Ao iniciar os estudos de mestrado, tencionava conduzir a pesquisa pela Análise de Conteúdo, tendo mudado de rumo sob a orientação de outra professora, especialista em Análise de Discurso. Com isso, diz Silva (2016, p. 19), “o olhar da pesquisa sai do ponto de vista de quem emite a mensagem, no caso, as músicas do CD ‘África’ [...] e passa a ser direcionado para os sujeitos que não são meros receptores passivos e que atribuem e constroem sentidos e trabalham com as informações que recebem para conduzi-las a algo novo: os alunos”. Argumenta que recorreu à AD “para explicar o texto além de sua historicidade, para entender como se constrói o sentido de um texto e sua articulação com História e com a sociedade que o produziu” (p. 19).

O *corpus* da análise está constituído pelo discurso de 19 alunos de uma escola municipal do Rio de Janeiro em uma turma de 7º ano, em que a pesquisadora atua como professora de História. Foram realizadas três aulas-encontro de 100 minutos cada, baseadas em um planejamento organizado a partir de diversos dispositivos/gêneros do discurso (gênero notícia, depoimento, música e lei) e práticas pedagógicas voltados a responder às seguintes questões de pesquisa: “1. De que maneira as práticas do ensino de História podem contribuir para a abordagem de atribuições identitárias positivas? 2. De que forma se configura a identidade-interação com o espaço escolar? 3. De que forma se configura a identidade-interação com bairro de Paciência? 4. De que forma os dispositivos utilizados configuram a identidade-alteridade, identidade-interação e identidade-relação com a disciplina História?” (SILVA, 2016, p. 20). O objetivo geral do trabalho consistiu em “promover práticas do ensino de História e Africanidades que contribuam com abordagens identitárias positivas” e, como objetivos específicos, a autora pretendeu, entre outros, “refletir sobre Africanidades; propiciar a fala e a escuta dos estudantes sobre temáticas relativas às identidades negras; recuperar, por meio da AD, sentidos relativos às identidades negras positivas [...]”.

Quanto ao método, a autora opta pela Análise de Discurso de linha enunciativa, na perspectiva francesa, por entender que essa contribui para o entendimento de conceitos como linguagem, discurso, relação entre linguagem e discurso, discurso como construção social, etc. Silva (2016, p. 33) anuncia sua adesão aos postulados da AD nestes termos: “Com Pêcheux (1995) entendo que todo discurso, enquanto objeto de análise, é uma construção social, coletiva, de cunho ideológico e deve ser analisado de acordo com o seu contexto histórico-social, apoiado na História, na Linguística e na Psicanálise, isto é, em tudo o que envolve o discurso, seu tempo e seu espaço, as interações e as percepções do escritor e do leitor”.

Na operacionalização da pesquisa, as falas dos estudantes foram registradas em áudio, mas a autora optou por analisar a produção textual elaborada por eles sempre no final dos encontros. Para a sistematização dessa produção, Silva (2016) analisou primeiro por encontros, depois pelas respostas individuais dos alunos e, por último, relacionou as análises entre si, amparada pelo conceito de “negociação de sentidos”, conforme Brigagão (2014).

Fiel aos postulados da AD, Silva (2016) levou em conta as condições de produção dos enunciados dos estudantes, dando centralidade aos seguintes constructos: (a) *as marcas de pessoa* reconhecem que alunos e professora-pesquisadora são parceiros da enunciação e mobilizam duas maneiras de narrar a história: a primeira, quando utilizaram o ‘eu’ dentro do texto, e/ou o tu/você,

colocados dentro do texto, e a segunda forma, em que se utiliza de ele/ eles/ ela/ elas, enquanto narrativa em terceira pessoa; (b) *as marcas de espaço* dizem respeito aos lugares de enunciação e dos enunciados, podem ser tanto internos como externos, qualquer um ou mesmo um inexistente; (c) *as marcas de tempo*, estabelecidas no momento da enunciação, permitem localizar e temporalizar os acontecimentos em diversos marcos: anterior, simultâneo e posterior ao momento presente; anterior simultâneo e posterior ao momento passado; anterior, simultâneo e posterior ao momento futuro.

A mobilização de tais constructos conceituais possibilitou constatar que “as falas dos alunos se constituem a partir dessas relações dialógicas e materializam determinadas marcas de alteridade, interação com o bairro e o espaço escolar e a relação com a História” (SILVA, 2016, p. 122). Para a autora, a dinâmica de aulas-encontro como lugares de pesquisa, de interações discursivas e de relações dialógicas fomentou a construção de conhecimentos e permitiu compreender como os alunos produzem suas atribuições identitárias negras positivas de forma coletiva.

### **Considerações finais**

Neste texto, propomo-nos a introduzir brevemente os fundamentos teórico-conceituais da Análise de Conteúdo e da Análise de Discurso como métodos de análise em/para pesquisas em Ensino de História, além de explorar como essas abordagens analíticas foram operadas em dois casos representativos.

A assertiva por meio da qual nos posicionamos no início acerca da diferença de natureza entre ambas as perspectivas metodológicas torna-se visível por intermédio da exploração dos dois casos representativos: as dissertações de Ribeiro (2018) e Silva (2016). A função da AC no trabalho de Ribeiro (2018) manifesta-se justamente de acordo com os limites de emprego desse tipo de análise nas pesquisas do ensino de História. A AC serve ao tratamento do *conteúdo* das informações/dados linguísticos como uma técnica de organização, manejo e descrição. Como técnica, a AC foi eficiente para os propósitos da pesquisa, já que ofereceu um desenho que possibilitou a hierarquização dos dados em unidades e categorias e permitiu a confirmação de hipóteses e a elaboração de inferências pela pesquisadora.

A natureza de perspectiva teórico-epistemológica robusta da Análise de Discurso também se evidencia, de acordo com nosso posicionamento inicial, na dissertação de Silva (2016), uma vez que orienta o trabalho vertical e horizontalmente, permitindo à autora encontrar e explorar marcas de discurso nos

gestos de interpretação dos estudantes por meio de suas produções textuais, descobrindo lugares de produção de discurso e visualizando as possibilidades do ensino de História entre esses dois patamares da linguagem (lugares de produção de discurso e gestos de interpretação). A AD, nesse sentido, não é tomada apenas do ponto de vista analítico como possibilidade de interpretação dos *dados*, mas sim como postura epistemológica da pesquisadora e possibilidade de interpretação da realidade, que engloba todo o processo de pesquisa. Essa é a marca das pesquisas fundadas na Análise de Discurso.

Por meio dessa síntese final retomamos as palavras de Moraes e Galiazzi (2016) ao metaforizar os lugares da AC e da AD em um “rio de discurso”. A primeira, Análise de Conteúdo, localiza-se a favor da correnteza: agarra-a e busca compreender o que há nela além do aparente, organiza-a e a explora em sua existência. A Análise de Discurso de fato vai contra a correnteza: quer antes perguntar os *porquês* da existência da correnteza, de onde ela vem e o que e como significa o seu fluir. Ambas, portanto, oferecem posições e funções distintas e operacionalmente específicas em seu emprego em pesquisas no Ensino de História, de acordo com a posição da pergunta, do objeto e do pesquisador em relação ao “rio de discurso”.

## Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- BRIGAGÃO, J. I. M. *et al.* Como fazemos para trabalhar com a dialogia: a pesquisa com grupos. In: SPINK, M. J. P. *A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014. p. 73-96.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise de Conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 3. ed. rev. ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.
- ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.
- RIBEIRO, Irlanda Maria Silva. *Práticas pedagógicas: ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas de Parnaíba-PI*. Dissertação (Mestrado). Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2018.



ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. *Alea*, v. 7, n. 2, p. 305-322, dez. 2005.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e análise do discurso: o linguístico e seu entorno. *DELTA – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 22, p. 29-52, 2006.

SILVA, Rosalia de Moraes Romão da. *De 'café com leite' a negra: africanidades, discurso e construção de abordagens identitárias positivas em aulas de História*. Dissertação (Mestrado). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, Rio de Janeiro, 2016.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação (UPF), Doutora em Educação (UFRGS) e Pós-Doutora em Educação (Flacso-Argentina). Professora aposentada do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/Mestrado-Doutorado) da Universidade de Passo Fundo/RS. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação (Gespe) e membro do Conselho Editorial da revista *História Hoje*.

<sup>2</sup> Mestre em Educação. Professora da Rede Pública Estadual de Passo Fundo/RS.

<sup>3</sup> Neste texto, baseamo-nos nessa corrente de AD inaugurada por Michael Pêcheux na França e que tem sua discussão e divulgação no Brasil preconizada, entre outros, por Eni Orlandi (2003). É importante dizer, no entanto, que não existe apenas uma corrente de AD, embora todas se agrupem sob as mesmas noções fundamentais: a não transparência e a centralidade da linguagem, materializada em discurso, como produtora da sociedade.

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

# Uma pesquisa sobre ensino e aprendizagem de História com métodos quantitativos

*Luis Fernando Cerri<sup>1</sup>*  
*Emerson Urizzi Cervi<sup>2</sup>*

Após décadas de debates e ações concretas, o que efetivamente mudou nas concepções e práticas de ensino de História? O que efetivamente chega dos avanços pedagógicos e historiográficos na sala de aula? Como está a “competição” dos professores contra os outros focos de enunciação de discurso histórico (redes sociais, cinema, videogames, etc.)? Quais são as semelhanças e diferenças nesses assuntos em distintos países do continente? Essas e outras perguntas encontram-se na categoria geral da avaliação ampla e coletiva dos resultados culturais do ensino da História, quer dizer, de seu significado dentro da cultura histórica de uma sociedade em conjunto com as demais sociedades com que se relaciona. Essas perguntas constituem uma demanda de conhecimento que pode ser suprida de diferentes maneiras, seja a partir de métodos comparativos entre diversos estudos de caso feitos em lugares distintos, seja através da compilação de resultados de pesquisa e composição de estados da arte, seja ainda através de estudos quantitativos de ampla base empírica. Essa última alternativa é o objeto deste texto, no qual abordamos e caracterizamos o “Projeto Residente: Observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina”<sup>3</sup> como caso que nos permite discutir o uso de métodos quantitativos para a pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem históricas.

Qualquer que seja o método ou o desenho da amostra, não se pode negar que as pesquisas que atendem essa demanda ampla, de balanço em larga escala dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem, abordam um importante objeto, dado o contexto atual do conhecimento sobre o ensino de História. Trata-se de produzir números a partir do enfoque e do interesse acadêmico e educacional dos professores de História, e portanto trata-se de um ato político, pois, ao invés de ficar à mercê de números produzidos pelo Estado e seus gestores da educação ou de agências privadas que partem dos interesses e visão de mundo dos agentes do mercado, produzimos nossos números e dados com o devido método e rigor para diagnosticar e dar respostas aos problemas da educação e da sociedade.

Paulatinamente, começa a se afastar no passado o tempo em que historiadores e pedagogos preocupados com o ensino de História que se aventuras-

sem a trabalhar com dados quantitativos deveriam estar dispostos a enfrentar questionamentos sobre a efetividade do método para esses campos do conhecimento e da ação educativa. Ainda hoje, ao lado de questionamentos que só revelam falta de familiaridade com esses métodos, persistem questionamentos relevantes e aprofundados que demandam respostas elaboradas, mais com a pretensão de seguir o debate do que de fechar questão. É muito comum, por exemplo, que, embora não se estranhe a efetividade ou relevância de pesquisas qualitativas que trabalham em profundidade com poucas pessoas ou mesmo uma só, acaba-se estranhando uma amostra de 120 jovens para representar os jovens de um bairro ou cidade. No caso de entrevistas, por exemplo, a noção de representatividade não está em causa, mas na amostra quantitativa, diante do universo pesquisado, a representatividade pode parecer insuficiente, principalmente diante das trajetórias de formação nas Ciências Humanas, que atualmente evitam a passagem pelo conhecimento matemático e estatístico. Embora impossível, a tentação é a de um mapa, como no conto de Borges, tão preciso que cubra todo o reino mapeado. Porém o desenvolvimento concomitante de pensamento e linguagem na pesquisa e na comunicação dos resultados científicos em busca de uma precisão cada vez maior exige interdependência entre o pensamento verbal e a matemática, uma linguagem que expressa um aspecto fundamental de grande parte dos objetos de pesquisa (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 240).

Ainda no tocante às dificuldades com a compreensão das formas da produção de dados dos métodos quantitativos, temos o problema dos instrumentos de pesquisa. Um questionário com questões fechadas aparentemente produz um tipo de resposta totalmente conformado pela pergunta: o sujeito parece não ter suficiente liberdade para expor seu ponto de vista (que pode até não ter sido previsto pelo pesquisador ao planejar o questionário) ou para escolher uma opção intermediária entre duas alternativas.

Além disso, quando se trata de responder a questionários em sala de aula, pode-se imaginar que o estudante responde mais de acordo com o que imagina que o professor espera do que com o que de fato pensa, ou seja, o questionário não parece seguro para evitar que o depoente minta na sua resposta, seja para ocultar uma opinião que é publicamente reprovada, seja para coincidir com a opinião dos colegas ou da professora. Mas, acolhendo uma reflexão sincera, temos que responder à pergunta: esse não é um problema que a pesquisa qualitativa também tem que prever e enfrentar, ainda que com outras técnicas e métodos? Por exemplo, quando pesquisamos sobre a prática de discriminação racial na escola, numa primeira abordagem, aparentemente os métodos quantitativos seriam incapazes de evitar que eventuais racistas mentissem. Claro que, por meio de perguntas diretas ou considerando só os depoimen-

tos e representações dos sujeitos sobre si próprios, os métodos qualitativos também não encontrarão evidências do que se busca. Em ambos os casos, tanto pesquisas qualitativas como quantitativas em amostras que tenham diversos indicativos anteriores de práticas discriminatórias, que usem suas técnicas e não encontrem esses elementos em seus resultados, apenas demonstrarão que provavelmente estão fazendo isso de forma errada.

Nossa perspectiva neste texto é demonstrar que as pesquisas de base quantitativa podem ter um impacto bastante positivo não apenas sobre as pesquisas que estudam o ensino e a aprendizagem, mas também sobre a própria prática de ensino dos professores de História. Para isso defenderemos que:

a) Grande parte da reserva à pesquisa e à contribuição dos dados quantitativos decorre de nossa formação nas Ciências Humanas hoje avessa aos números, o que não raro ganha contornos anedóticos. As representações sobre os métodos quantitativos tendem a ser de maior descrença e em torno de sentimentos negativos em estudantes universitários de História e Antropologia, por exemplo, conforme estudo de Ramos e Carvalho (2009, p. 29). Além do mais, a formação epistemológica recente em Ciências Humanas ocorre no contexto de combate ao positivismo, ao neopositivismo e congêneres, e há tendência de associar método e raízes epistemológicas de modo unívoco, o que é um exagero. Muitas dessas críticas qualitativistas aos métodos quantitativos são descritas por Chizzotti (2003).

b) As restrições que fazemos à pesquisa, aos dados e às conclusões geradas por métodos quantitativos quanto à sua efetividade – por exemplo, participantes não são absolutamente sinceros, as perguntas conformam as respostas, há possibilidade de que a interpretação do significado das perguntas e das respostas entre pesquisadores e respondentes seja dissonante; tudo isso também afeta, de outros modos, os métodos qualitativos. Trata-se, para ambas as famílias de métodos, da mesma vigilância epistemológica e abertura à autocrítica e à crítica intersubjetiva.

c) Os dados e estudos quantitativos podem aportar contribuições fundamentais para a sala de aula de História, que, de outro modo, não poderiam ser adquiridas pelo professor. Seja pelas dimensões da amostra, seja pelo tipo de pergunta, seja pela possibilidade de reduzir a grande quantidade de dados a poucos ou a um número e pela possibilidade de controlar e deduzir a partir de variáveis.

## **Redefinições e legitimidade para o quantitativo nas Ciências Humanas e Sociais**

O que nos oferecem as estatísticas? Uma massa de instrumentos que podem nos desviar do caminho se tentamos aplicá-las ao material sem reflexão suficiente, mas que, usadas com discernimento, podem ajudar a melhor com-

preender e explicar os fenômenos e as situações, contribuindo assim para a construção dos saberes (LAVILLE; DIONE, 2007, p. 204).

Em contraponto ao panorama traçado acima, é preciso lembrar que, em alguns campos das ciências sociais, principalmente no exterior, mas também no Brasil, os estudos de estatística fazem parte da formação básica do graduando, e o uso de métodos estatísticos – aliados com a produção e a difusão cada vez mais ampla desse tipo de dado – cresce exponencialmente nas últimas décadas (AGRESTE; FINLAY, 2012, p. 17). No Brasil, a estatística já foi uma disciplina comum na grade da licenciatura em Pedagogia, por exemplo, e na História tiveram força a História Quantitativa e a História Serial (BARROS, 2012) em décadas passadas. Determinar por que esse quadro mudou é uma busca que pode começar acompanhando o questionamento de Hartmut Günter: pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa, esta é a questão? (GÜNTER, 2006), bem como reconhecer, com Minayo e Sanches (1993), que a articulação e o trabalho conjunto de aspectos quantitativos e qualitativos da pesquisa são uma necessidade contemporânea. A raiz desse quadro nas Ciências Humanas deve-se em boa medida, a um processo anterior em que um paradigma emergente, pós-cartesiano, precisou bater-se contra a prevalência de um pensamento cientificista, neopositivista e/ou tecnicista. Constituíram esse processo, por exemplo, a ação dos estudos baseados em pesquisa participante e da própria história oral para afirmar-se como ciência. Obviamente, esse confronto no campo da epistemologia terminou por colaborar com uma mudança de paradigma científico e de mudança da própria concepção de ciência, de objeto, sujeito e verdade.

A crítica à racionalidade técnica e instrumental alinhou as iniciativas nas Ciências Humanas à necessidade de afirmação frente às outras ciências e de disputa por espaço e recursos. O *timing* desse enfrentamento foi diferente para as diferentes áreas, e a superação do modelo instrumental e técnico de razão e de ciência constituiu-se numa luta acadêmica e política, cognitiva e pedagógica. Exemplos de afirmação do novo modelo e superação do anterior podem ser identificados, por exemplo, na epistemologia freiriana, em que o processo educativo não é mais visto como o domínio de técnicas que permitiriam aos sujeitos (professores) moldarem os objetos (os alunos) eficientemente à sua imagem. Pelo contrário, tratou-se de afirmar que professores e alunos interagem no processo educativo; ambos aprendem e ensinam, são e não são sujeitos e objetos de ensino e de aprendizagem. Assim, busca-se a superação da lógica formalista em que uma coisa é – apenas e tão somente – essa mesma coisa e não outra. Essa provisoriidade e multiplicidade do ser tem o caráter político de recusar os processos de dominação de um pelo outro. De modo semelhante, a proposta metodológica da pesquisa-ação beneficia-se da possi-

bilidade do pesquisador ser também participante daquilo que pesquisa: pesquisador e pesquisado mesclam-se, enfraquecendo a lógica da racionalidade técnica, que culmina nos meios para a dominação do mundo e das pessoas por parte da ciência instrumentalizada pelo poder. Nesse imaginário revolucionário, os números (por exemplo, os números pelos quais o Banco Mundial impõe as ideias de fracasso educacional do terceiro mundo, culpabilização do professor, formação ideologizada de docentes) ficam emudecidos. É preciso, entretanto, argumentar em favor dessa criança, para que se lance fora apenas a água do banho: os números foram aí os mensageiros da ideologia, não a ideologia em si. Na ética da guerra, recomenda-se que não se mate o mensageiro.

Criticou-se também nas pesquisas quantitativas no campo das Ciências Humanas que esse método promove um ocultamento dos sujeitos nos processos. É forçoso reconhecer que, se é para ocultar a especificidade dos sujeitos, não são necessários o dado e o encaminhamento quantitativo (vide o pensamento althusseriano criticado por Thompson, 1981, por exemplo). Por outro lado, pesquisas que focam nos sujeitos como os jovens – por exemplo, o projeto *Youth and History* (ANGVIK; BORRIES, 1997) – não só não esconde-se o papel do sujeito como se pode descobrir relações que não eram sequer imaginadas ou eram apenas intuídas e assim colaborar para a compreensão de identidades, papéis, expectativas, etc.

Destaque-se ainda que por muito tempo nos foi imposta uma espécie de imperialismo científico das ciências duras, segundo o qual a única cientificidade possível para as Ciências Humanas era a quantificação. De fato, era uma imposição do padrão de objetividade das Ciências Exatas e Naturais como único confiável ou “científico”, o que terminava com a exclusão de outras técnicas e metodologias. Parte da resposta a isso foi um conformismo que buscou autoafirmação em outros campos, confluindo para as perspectivas que afirmavam a História como arte, como saber específico e não científico, como ofício, etc. Tal imposição e sua resistência duraram até que se disseminaram as incertezas no próprio campo das Ciências Exatas e Naturais, mas os vestígios dessa distinção primária permaneceram como ecos na cultura laboral dos cientistas das humanidades. No fundo, trata-se de uma disputa por recursos materiais, humanos e financeiros, bem como por prestígio social, o que nos leva a outra crítica, associada a essa: o alto custo da pesquisa quantitativa contribuiria para a elitização dos grandes projetos de pesquisa, colocando-os na dependência de fundações e corporações privadas. Essa avaliação já não é plenamente verdadeira, uma vez que as novas tecnologias de reconhecimento ótico de marcas em questionários eliminaram a necessidade de mão de obra de digitadores, assim como as práticas colaborativas permitem amostras com abran-

gência espacial e social relativamente grande. Além disso, a implantação de grandes exames nacionais (por exemplo, resultados do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – e Exame Nacional de Aprendizagem de Estudantes – ENADE) e a produção de bancos de dados para a avaliação institucional do ensino básico e superior geram amplas bases com variáveis riquíssimas, que permanecem subutilizadas em suas potencialidades para vários campos, mas notadamente para entender melhor os problemas do ensino de História.

Na atualidade, outras bases epistemológicas colocam-se para uma ciência em crise com os postulados modernos e em processo de construção de um novo paradigma. Nesse quadro, aquelas críticas são datadas, e ao mesmo tempo nos perguntamos sobre a viabilidade de pesquisa e formação de profissionais da educação com dados e métodos quantitativos. Afirmamos essa viabilidade juntamente com Günther (2006) pelos motivos a seguir. Hoje em dia, parte daqueles argumentos acadêmicos contra a pesquisa quantitativa em Ciências Humanas estão respondidos ou não fazem mais sentido. Atualmente, ocorrem a diversificação das fontes e a ampliação exponencial de sua quantidade e disponibilidade devido aos fenômenos da internet, da produção e a disponibilização eletrônica de uma quantidade massiva de textos e imagens, as redes sociais e as opiniões dadas de forma espontânea e sincera por uma quantidade enorme de pessoas. Diante desse quadro, cada vez mais se impõe um tratamento tecnológico das evidências, o que é permitido pelo tratamento quantitativo de textos com base em novos *softwares*. Tais *softwares* produzem resultados que contribuem para a progressiva diluição das fronteiras entre os métodos quantitativos e qualitativos. Se antes, por exemplo, o método qualitativo era caracterizado como uma ciência do texto, hoje, diante da avalanche de textos, a análise quantitativa aparece como um recurso – auxiliar ou principal – que vai se tornando indispensável para lidar com a avalanche de textos oriundos de uma sociedade de massas em que os consumidores de informação, cultura e entretenimento passam também a produtores de conteúdo e de crítica aos conteúdos produzidos.

A pesquisa em ensino de História é um caso que apresenta crescimento exponencial da produção; pesquisar esse campo, e mesmo fazer revisões da bibliografia, é um desafio que cada vez menos pode ser enfrentado com um tratamento artesanal dos dados. Avançar implica saber, por exemplo, quais são as áreas de reflexão que estão saturadas e quais as carentes, quais dos problemas já estão suficientemente respondidos e quais estão em becos sem saída. Um conjunto imponente de estudos de caso só ultrapassa a sua data e local se sistematizados em processos de síntese que passam pelo tratamento massivo dos dados que produziram. Pode-se destacar aí, por exemplo, o estu-

do das referências bibliográficas utilizadas pelos pesquisadores e das ligações entre diferentes grupos de pesquisa. Sem esse tipo de visão de conjunto, o risco de uma comunidade de pesquisa cujas conclusões começam a parecer circulares e de pouca utilidade é real.

Entre as razões científicas a favor da utilização dos métodos quantitativos nas Ciências Humanas podemos elencar as seguintes, que resumem as considerações de Günther (2006):

a) a adequação dos métodos aos objetos: assim como os métodos qualitativos, os métodos quantitativos também consideram hoje o princípio da abertura, quer dizer, a adequação dos métodos aos objetos e objetivos. Considerar métodos quantitativos nas Ciências Humanas não restringe o campo de visão aos resultados de um questionário fechado, porque há objetos e amostras para os quais o questionário fechado é inferior na qualidade da informação que gerará, mas há outros, por sua vez, em que os métodos qualitativos são inadequados ou inviáveis. Na perspectiva de uma integração efetiva, os métodos quantitativos não concorrem com os qualitativos pela exclusividade de objetos, objetivos ou amostras, mas o contrário: abrem a pesquisa para outros objetos, objetivos e amostras, em pesquisas que podem ser complementares e dar o passo seguinte ao que se descobriu pela via qualitativa, e vice-versa. Assim, um tema profundamente pesquisado na perspectiva qualitativa pode ser pesquisado quantitativamente, como é o caso dos tipos de geração de sentido histórico, tema caro à Didática da História (CERRI, 2014).

b) Assim como nos métodos qualitativos, os métodos quantitativos também permitem uma reflexão contínua na confrontação entre os métodos e os resultados ou na interação dinâmica entre o pesquisador e o objeto de estudo. Embora os questionários possam ser fechados, não é fechada a perspectiva de revisão do próprio encaminhamento técnico e metodológico, mas, nesse caso, isso se dá principalmente através dos estudos-piloto e dos testes de hipóteses, que têm uma fundamentação estatística.

c) Os estudos de base quantitativa também são passíveis de generalização argumentativa, quer dizer, a partilha e a submissão ao debate de seus pressupostos metodológicos. Usar um questionário fechado ou uma amostra bem delimitada não implica que os resultados serão certos ou indiscutíveis: debatem-se sempre a memória de cálculo, as características da amostra e o histórico da criação de categorias e variáveis.

d) De modo algum, os estudos quantitativos significam abandonar o desafio da compreensão da complexidade em favor de uma simplificação do real a variáveis. Todo pesquisador sério tem a clareza de que o objeto de estudo não se limita às suas variáveis, mas entende que a produção de dados de



base ampla e a identificação de relações entre eles são uma contribuição fundamental para a compreensão do real em sua complexidade.

e) Por fim, em vários campos das Ciências Humanas e das atividades educacionais, o conhecimento de dados quantitativos e o domínio das condições de sua produção são fundamentais para o debate social e político em defesa, por exemplo, do próprio ensino da História. Basta ver que os costumeiros ataques aos professores, à sua autonomia e às condições de trabalho por iniciativas economicistas e “à prova de professor” (GIROUX, 1997) para a educação baseiam sua argumentação em extensos corpos de dados produzidos por entidades como o FMI e o Banco Mundial, contra os quais não temos os nossos próprios dados ou nossa análise crítica dos dados deles para contra-argumentar nessa arena. E a política educacional decide-se, em grande parte das vezes, nessa arena. Ao rechaçar os números e desqualificar o quantitativo, é comum que os professores e suas entidades percam por “W.O.” o confronto com os organismos sustentadores de políticas educacionais que excluem a perspectiva e a experiência dos docentes.

### **Superando limitações para as pesquisas quantitativas em Ciências Humanas: a experiência do Projeto Residente**

O “Projeto Residente: observatório das relações entre os jovens, a história e a política” recebeu influência direta do *survey* europeu *Youth and History*, (ANGVIK; BORRIES, 1995) desenvolvido nos anos 1990. A partir do estudo dos resultados, promoveu-se a tradução dos questionários, tanto em termos linguísticos a partir do português de Portugal ao português brasileiro e ao espanhol da Argentina como em termos culturais, eliminando questões que não faziam sentido ou não eram tão significativas para a realidade sul-americana, resultando no primeiro projeto da série em 2008 intitulado “Os jovens diante da História”, com amostra envolvendo Brasil, Argentina e Uruguai, que pode ser considerado um projeto-piloto. Dessa primeira iniciativa e do balanço de seus erros e acertos surgiu o projeto “Jovens e a História no Mercosul”, envolvendo Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Chile, de 2010 a 2018, com a coleta de dados chegando a mais de 4 mil questionários de estudantes. Em associação com esse projeto foi desenvolvido o Proyecto Zorzal, sob liderança de Maria Paula Gonzalez e Ernesto Bohoslavski, da UNGS (Argentina), que produziu material didático para uso de professores, partindo dos dados do projeto Jovens e a História. O Jovens e a História no Mercosul gerou várias publicações, sendo as principais os livros “Jovens e a História: Brasil e América do Sul” (CERRI, 2018) e “Los jóvenes frente a la Historia: Aprendizaje y

enseñanza en escuelas secundarias” (AMÉZOLA; CERRI, 2018). Uma recuperação e análise abrangente e crítica da produção do projeto foi publicada por Barom (2016). O Projeto Residente é, portanto, a terceira versão dessa iniciativa. O ponto de partida foi a divulgação dos resultados anteriores e um convite público amplo para agregar pesquisadores interessados ao grupo já existente, reformulando e expandindo a rede de pesquisa.

### **Conceitos e sua relação com os instrumentos de pesquisa**

A pesquisa está sustentada em dois conceitos principais, que se desdobram. Um é o conceito de cultura política, e outro é o conceito de cultura histórica, que é aqui considerado uma expressão coletiva e materializada de outro fenômeno contemplado, portanto por um terceiro conceito: o de consciência histórica.

Cultura histórica está sendo entendida, nesse projeto, como

[...] o campo em que os potenciais de racionalidade do pensamento histórico atuam na vida prática. Essa expressão quer deixar claro que o especificamente histórico possui um lugar próprio e peculiar no quadro cultural de orientação da vida humana prática. [...] nada mais é, de início, do que o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição do sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana (RÜSEN, 2007, p. 121).

A relação entre cultura histórica e consciência histórica está dada, segundo o autor, considerando a cultura histórica como

[...] a articulação prática e operacional da consciência histórica na vida de uma sociedade. Como práxis da consciência tem a ver, fundamentalmente, com a subjetividade humana, com uma atividade da consciência, pela qual a subjetividade humana se realiza na prática – cria-se, por assim dizer (RÜSEN, 1994, p. 4).

Estamos tomando a cultura política a partir do estudo clássico sobre o tema de Almond e Verba, em que pesem as críticas e atualizações posteriores. Para essa dupla de autores norte-americanos,

O termo “cultura política”, portanto, refere-se às orientações especificamente políticas – atitudes em relação ao sistema político e suas várias partes, e atitudes em relação ao papel do *self* no sistema. Falamos de uma cultura política, assim como podemos falar de uma cultura econômica ou de uma cultura religiosa. É um conjunto de orientações para um conjunto especial de objetos e processos (ALMOND; VERBA, 1989, p. 12, tradução livre).

Mais adiante, eles complementam o conceito destacando o aspecto de internalização das concepções prevalentes em uma sociedade ou grupo, assim

como o caráter de orientação dos sujeitos, que é um expressivo ponto de contato com o conceito de consciência histórica e, portanto, com o conceito de cultura histórica, com o qual está intimamente relacionado:

Quando falamos da cultura política de uma sociedade, referimo-nos ao sistema político tal como internalizado nas cognições, sentimentos e avaliações de sua população. [...] A cultura política de uma nação é a distribuição particular de padrões de orientação em relação a objetos políticos entre os membros de uma nação (ALMOND; VERBA, 1989, p. 13, tradução livre).

Duas categorias são ainda fundamentais para a configuração dos fundamentos teóricos da pesquisa, que são o ensino e a aprendizagem escolar de História e o ensino e a aprendizagem extraescolar de conteúdos históricos. A primeira parte do questionário está estruturada em torno das categorias de ensino e aprendizagem escolar e extraescolar da História, que se confrontam amiúde: pergunta-se sobre como os estudantes definem o significado da História para si, o agrado e a confiança nas formas e meios pelos quais eles têm contato com a História, a frequência de tipos de atividade pedagógica e os objetivos percebidos pelos estudantes na aula de História, o uso do livro didático, um teste de ordenamento cronológico básico de acontecimentos, associações quanto aos temas da Idade Média, colonização da América e Revolução Industrial, uma questão para avaliar a competência da empatia histórica e a compreensão do conceito de historicidade, uma questão sobre as ditaduras militares e uma pergunta sobre verdade em História.

No tocante à consciência histórica e à cultura histórica, as perguntas pertinentes são o interesse por temas, períodos e lugares da História, avaliação da importância de uma lista de fatores de mudança no passado recente e no futuro próximo, escolha de uma entre várias linhas do tempo para representar a História, listagem dos cinco personagens por ordem de importância para o país, avaliação de uma lista de características sobre como era o país há 50 anos e como será o país daqui a 50 anos, bem como uma estimativa de como será a vida do respondente daqui a 50 anos.

Questões de perfil envolvem, além de idade, sexo e tipo de escola, o interesse em política e em religião, a atuação pessoal em atividades políticas e sociais, escala de valores pessoais e comunitários.

Por fim, a cultura política é estudada com base em uma versão reduzida da bússola política<sup>4</sup>, na qual serão combinadas informações referentes a todos os aspectos das orientações políticas dos respondentes nos campos econômico, político e de comportamento.

O questionário de professores traz questões específicas sobre formação acadêmica e atuação profissional, avaliações sobre a importância da História,

características das orientações pedagógicas recebidas e formação em serviço, bem como algumas questões iguais às dos estudantes, exceto pelo sujeito nas afirmações ser o professor, de modo a possibilitar comparações gerais entre a visão dos estudantes e a visão dos professores.

### **O estabelecimento da rede de pesquisadores pela lógica Ubuntu**

A base da colaboração dentro da rede de pesquisadores e instituições vinculadas ao projeto está na lógica Ubuntu, palavra da língua Zulu que, em poucas palavras, significa “sou o que sou pelo que nós somos”. Consequentemente, cada participante trabalha ajudando na tomada de decisões, na construção do projeto e do instrumento de pesquisas e sua revisão constante, na coleta de dados e em troca utiliza os dados produzidos por todos, bem como na estrutura e no auxílio da coordenação, para investigar seus próprios interesses de pesquisa, desenvolver suas publicações, aproveitar os resultados para planejamento de atividades em sala de aula e assim por diante. Às escolas que abrem suas portas é garantido o acesso organizado aos dados coletivos de seus alunos, lembrando que as identidades pessoais dos estudantes sequer são coletadas.

Ubuntu permite o desenvolvimento de pesquisas de grande porte em situações de poucos recursos financeiros, o que é o caso das Ciências Humanas historicamente, mas em especial no momento político e social atual.

### **A técnica e o(s) método(s)**

A produção da base de dados decorre da aplicação de um questionário para estudantes e outro para professores. O questionário de estudantes é destinado a indivíduos de 15 e 16 anos. Sua produção foi estabelecida coletivamente, partindo do estudo dos questionários anteriores, do projeto Jovens e a História no Mercosul, descartando as perguntas que não foram utilizadas nas produções dos pesquisadores, melhorando outras e incluindo questões visando atualizar o instrumento (por exemplo, envolvendo o papel de redes sociais, Youtube, jogos eletrônicos, problemas atuais como pós-verdade, imigração, representações sobre negros e índios) e contemplar pesquisas e interesses acadêmicos dos pesquisadores (por exemplo, sobre os usos do livro didático, valores pessoais, questões raciais e de gênero, influência da tecnologia, posição e participação política e social – bússola política). O processo de reconstrução do questionário e do projeto em si foi feito utilizando tecnologias de comunicação a distância, envolvendo dezenas de pessoas, e por essas características ocupou grande parte do ano de 2018, momento em que também foi redigido o projeto submetido ao Edital Universal do CNPq de 2018, no qual foi aprova-

do e submetido ao Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, no qual recebeu parecer favorável.

A amostra é desenhada da seguinte maneira: em cada cidade em que há pelo menos um pesquisador engajado, são coletados no mínimo 90 questionários de uma escola pública que não seja de excelência e 60 de uma escola particular que não seja de projeto pedagógico alternativo. Nem sempre esse padrão é possível seguir. Por exemplo, em algumas cidades, há escolas particulares nas quais os pesquisadores conseguiram amostras maiores do que as esperadas, enquanto em outras não houve acesso a escolas particulares, e em outras ainda não foi possível acessar as escolas públicas. Assim, ao fator cidade, que depende da adesão voluntária de pesquisadores que tenham se engajado no projeto, soma-se o fator tipo de escola. Desse modo, trata-se de uma amostra não probabilística (quer dizer, não se pode falar em representatividade estatística e nem em margem de erro), na qual os resultados referem-se somente à amostra, o que não invalida a sua significância. Na versão anterior do projeto, foi possível notar que as respostas variavam mais por tipo de escola do que por cidade ou região, apontando alguma regularidade que sugere que os resultados sejam significativos, quer dizer, descontadas as variações normais de distribuição, tende-se a encontrar distribuições parecidas nas respostas se aplicarmos o mesmo questionário em escolas não pertencentes à amostra.

O questionário de professores foi enviado dessa vez apenas eletronicamente a indivíduos que fossem colegas dos professores com os quais as equipes estão em contato, evitando colegas que sejam, por exemplo, pós-graduandos nas universidades envolvidas, o que enviesaria a amostra. Essa escolha metodológica, entretanto, trouxe pouco retorno, e vários dos questionários foram respondidos sem apresentar informações fundamentais, o que complicou o uso da amostra e indicou a necessidade de estabelecer outras estratégias para outras coletas no futuro.

Os questionários para estudantes foram apresentados em duas versões, uma em papel e outra on-line, construída utilizando os recursos do Google Formulários. Em escolas que dispunham de bons laboratórios de informática ou bom sinal de internet sem fio, os questionários foram respondidos pelos estudantes em computadores, *tablets* ou celulares. Ausentes essas condições, os estudantes responderam em papel, e as respostas foram subidas ao formulário eletrônico pelos pesquisadores. O recurso do Google permite a criação de planilhas de dados que podem ser baixadas, editadas, corrigidas para ter consistência e, a partir disso, importadas para *softwares* de análise estatística.

Os questionários são quase inteiramente baseados na escala de *Likert*. Estudantes e professores respondem, diante de afirmações, se concordam to-

talmente, concordam, não têm opinião, discordam ou discordam totalmente do que está dito. As respostas são transformadas em uma escala que vai respectivamente de 2 a -2, a partir das quais se pode analisar e comparar as frequências, quartis, valores mais frequentes, valores intermediários, médias, sempre no sentido de reduzir a quantidade de informações a medidas de tendência central que facilitem as inferências.

As principais formas de análise estatística utilizadas até o momento concentram-se no campo da análise descritiva, que envolve, entre outros, estudo das frequências e distribuições, desagregação dos dados por grupos e comparação entre as frequências em cada um, tabelas cruzando valores de questões distintas e sobre as quais se calcula que há relação, criação de variáveis de segunda ordem a partir das questões (por exemplo, predisposição à integração latino-americana, adesão à democracia, solidariedade social), análises a partir de índices, correlações e associações entre características de variáveis categóricas. No caso da única questão aberta, na qual se pede que os estudantes escrevam o nome de cinco pessoas mais relevantes para a história de seu país por ordem de importância, a análise envolve os valores combinados de frequência e de ordem média de evocação.

No caso da cultura política, as questões que envolvem opiniões sobre a vida econômica geram uma média por indivíduo que vai compor um valor no eixo x de um plano cartesiano, enquanto as questões que envolvem opiniões sobre a vida política e social geram uma média que vai compor um valor no eixo y. Combinados, esses valores resultam em um ponto que localizará o indivíduo em um de quatro quadrantes do plano cartesiano que representam respectivamente a direita autoritária, a esquerda autoritária, a direita democrática e a esquerda democrática. Com esse recurso é possível fazer diversos estudos, sendo que o estudo da distribuição dos estudantes nesses quadrantes é um dos mais relevantes para analisar criticamente os fundamentos de alegações, por exemplo sobre doutrinação política nas escolas.

### **Considerações finais**

Pretendemos com este ensaio haver contribuído para a efetiva superação de renitentes polarizações entre as metodologias quantitativas e as qualitativas, que se verificam em várias estratégias discursivas, inclusive de negação de que a dicotomia exista ou de desqualificação das especificidades dos métodos quantitativos. Defendemos aqui a total ineficácia da oposição entre quanti e quali. Não se analisam números. Eles servem para acessar de forma organizada as características dos indivíduos. Não se descrevem qualidades sem uma

sumarização mínima delas. Técnicas quanti e quali são complementares nas pesquisas, não excludentes.

Procuramos demonstrar, ainda que de modo preliminar e provisório, a possibilidade da contribuição de pesquisas e dados quantitativos na formação docente e na reflexão didática de professores, interferindo positivamente em suas concepções e práticas em sala de aula.

Aponta-se, como desenvolvimento possível, que a produção de questionários customizados de acordo com as necessidades dos professores (ou seja, aplicados diretamente às suas turmas, adaptados com perguntas de seu interesse), bem como a aplicação e a disponibilização de dados para os mesmos (com análise e cruzamentos a partir de questões e hipóteses postas pelos docentes) constituem uma perspectiva duplamente importante: em primeiro lugar, para dar continuidade e aprofundamento à contribuição desse tipo de estudo para a prática docente e, em segundo lugar, para criar meios de investigar empiricamente essa contribuição.

## Referências

- AGRESTI, Alan; FINLAY, Barbara. *Métodos estatísticos para as ciências sociais*. Trad. Lori Viali. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- ALMOND, G.; VERBA, S. *The Civic Culture Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Londres: SAGE Publications, 1989.
- AMÉZOLA, G. A.; CERRI, L. F. (coords.). *Los jóvenes frente a la Historia: Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2018.
- ANGVIK, M.; BORRIES, B. *Youth and History*. A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Hamburg: Körber-Stiftung; Heinrich-Heine-Buch, 1997.
- ANGVIK, Magne; BORRIES, Bodo von (eds.). *Youth and History*. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Hamburg: Edition Körber Stiftung, 1997. Vol. A.
- BAROM, Wilian C. C. As publicações do projeto Jovens e a História 2007 2014. *História & Ensino*, Londrina, v. 22, n. 1, p. 71 90, jan./jun. 2016.
- BARROS, José D'Assunção. A história serial e história quantitativa no movimento dos Annales. *História Revista*. Goiânia, v. 17, n. 1, p. 203-222, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/hr.v17i1.21693>>. Acesso em: 29 maio 2016.
- BORGES, Jorge Luís. Sobre o Rigor na Ciência. In: BORGES, Jorge Luís. *História universal da infância*. Trad. José Bento. Lisboa: Assírio & Alvim, 1982.
- CERRI, Luis Fernando (org.). *Jovens e a História: Brasil e América do Sul*. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2018.

CERRI, Luis Fernando. Tipos de geração de sentido histórico – um ensaio com dados quantitativos. In: SCHMIDT, Maria A.; BARCA, Isabel.; URBAN, Ana C. (org.). *Pasados possíveis: a educação histórica em debate*. 1. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. v. 1, p. 179-194.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a Questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 22 n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. *A construção do saber*. Manual da metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007 (reimp.).

MINAYO, Maria C. S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/set, 1993.

RAMOS, Madalena; CARVALHO, Helena. Os métodos quantitativos no Ensino Superior: uma tipologia de representações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 15-32, jan./abr. 2009.

RAMOS, Marília Patta. Métodos quantitativos e a pesquisa em Ciências Sociais. Lógica e utilidade do uso da quantificação nas explicações dos fenômenos sociais. *Mediações*, Londrina, v. 18, n. 1, p. 55-65, jan./jun. 2013.

RÜSEN, J. (1994). ¿Qué es la cultura histórica/?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. In: FÜSSMANN, K.; GRÜTTER, H. T.; RÜSEN, J. (Eds.). *Historische Faszination*. Geschichtskultur heute (Böhlau., p. 3-26).

RÜSEN, Jörn. *História viva*. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

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

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Departamento de História e dos mestrados acadêmico e profissional em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Bolsista do CNPq Processo 306190/2019-2. E-mail: lfcronos@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Doutor em Ciência Política pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ). Docente do Departamento de Ciência Política e dos mestrados em Ciência Política e em Comunicação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: ecervi7@gmail.com.

<sup>3</sup> Os projetos mencionados neste texto receberam apoio financeiro, respectivamente: Projeto Jovens e a História: CNPq e Fundação Araucária; Proyecto Zorzal: Programa de Apoio al Sector Educativo Del MERCOSUR (PASEM)/União Europeia. Projeto Residente: CNPq (Edital Universal 2018).

<sup>4</sup> <www.politicalcompass.org>.



## Aproximações etnográficas da escola: entrada furtiva em um pomar ou mergulho em significados partilhados?

*Helenice Aparecida Bastos Rocha<sup>1</sup>*  
*Rafael Cintra<sup>2</sup>*

A pesquisa em sala de aula coloca ao pesquisador do ensino de História – e da educação escolar em geral – um desafio. Como se aproximar de seu objeto? Como adentrar o espaço da escola e da sala de aula? Alguns consideram resolver tal desafio como alguém que entra furtivamente em um pomar para colher frutas que supõe estarem lá. Outros sentem-se compelidos a buscar formas para mergulhar em significados que lá circulam, compreendendo-os.

Tais imagens sugerem pressupostos diversos sobre o objeto da pesquisa e os sujeitos que fazem a aula de História. O espaço escolar e seus sujeitos existem para além de documentos já fixados no tempo que um historiador examina em determinadas condições de análise. São vidas em movimento e interação, pessoas de diferentes gerações e referências que se relacionam com conhecimentos específicos em um contexto institucionalizado e em mudança permanente, às vezes perceptível, às vezes não.

Esses sujeitos produzem e usam documentos ordinários de diferentes tipos, normalmente desprezados – trocam impressões a partir da fala magistral do professor, fazem registros em cadernos, leem textos em livros didáticos –, que usam de forma planejada ou imprevista como materiais produzidos para a aula em determinado tempo e espaço escolar, o que atua no acontecimento da aula. Como capturar esse acontecimento e os documentos mobilizados na aula e para a aula, respondendo a questões de pesquisa? Participando ativamente dele? Tentando ficar à parte deles como um ladrão furtivo em um pomar?

Tais características da sala de aula como espaço de pesquisa aproximaram os seus pesquisadores das metodologias de pesquisa qualitativas desde aproximadamente a década de 1970 por diferentes motivos e caminhos. Em um campo semântico amplo, que evidencia diferentes aproximações, pesquisadores da educação e do ensino vêm afirmando que realizam pesquisas de caráter qualitativo, pesquisas e observações participantes, pesquisas de caráter ou inspiração etnográfica e assim por diante. Tais afirmações demonstram,

por um lado, a riqueza potencial dessa aproximação e, por outro, sugerem uma dificuldade em registrar, qualificar e realizar escolhas teórico-metodológicas ao pesquisar na escola.

Este capítulo pretende apresentar uma discussão sobre o uso – mais ou menos intenso – de recursos do que estamos denominando largamente como “etnografia” na pesquisa sobre o ensino de História que acontece na escola e na sala de aula, contribuindo para escolhas teórico-metodológicas dentro desse amplo referencial. Para isso discute inicialmente a vinculação da etnografia à Antropologia e sua inserção na pesquisa qualitativa, bem como alguns movimentos de sua apropriação nas pesquisas educacionais. Em sua segunda parte, apresenta algumas tendências de pesquisas sobre o ensino de História que se apresentam com o uso de abordagem etnográfica no Brasil, evocando, como exemplos, teses do início do século XXI. Por último, aprofunda algumas noções do âmbito da etnografia que apresentam potência para as pesquisas sobre o ensino de História com o uso da abordagem etnográfica em sala de aula.

### **Etnografia: uma biografia não autorizada**

Vamos começar esta seção com algumas definições que os etnógrafos evitam enunciar sobre o que é etnografia e seu fazer.<sup>3</sup> Não só etnografia é um termo de difícil definição, como também duas ideias subjacentes e fundantes: trabalho de campo e descrição etnográfica, que sugerem algo delimitado a um espaço e a um fazer. Parte da dificuldade da definição vem daí; elas não são nem um espaço delimitado tampouco um fazer restrito a procedimentos. Sem nos considerarmos etnógrafos, podemos arriscar-nos com mais liberdade para fazer tal definição e biografia.

Compreendemos a etnografia como uma noção relacional. Relativa a um conjunto heterogêneo de formas como etnógrafos fazem sua pesquisa, o que envolve estar no campo de pesquisa. Mas o que é esse campo e o que é esse estar no campo? O campo não está circunscrito a um espaço ou lugar. Utilizando o exemplo de campo para a escola, o campo não é a escola ou a sala de aula. Ele também é pensar e estudar – buscando aportes teóricos e explicativos – “sobre” a escola e a sala de aula, sobre as pessoas que a frequentam, sobre as práticas que se desenvolvem ali. Se o pesquisador tem como tema a violência na escola, ele estará observando, pensando, lendo, registrando o que vê, pensa, estuda e percebe como tendo sentido no campo relativamente a essa violência. Isso é estar no campo. Não se esgota ao sair do espaço da escola. Ou até mesmo ao dar por encerrado o período da pesquisa em sala de aula, pois aí

ele irá registrar, rever seus registros, comparar, ler, estudar para produzir sua etnografia.

Um exemplo desse movimento do fazer etnográfico mostra-se na explicação do sociólogo Bernard Lahire (1997) sobre a pesquisa realizada a partir dos “fenômenos de dissonâncias e de consonâncias entre configurações familiares e o universo escolar”. Para isso construiu seu campo entre a escola e a casa desses alunos. Demonstrando que o campo e a escrita relativa a ele não têm um espaço-tempo delimitado, ele afirma:

[...] Portanto estamos inclinados a pensar que a qualidade principal do sociólogo não pode ser a de intérprete final, mas sim uma qualidade de arte-são, preocupado com os detalhes e com o ciclo completo de sua produção, introduzindo sua ciência nos momentos menos “brilhantes”, mas mais determinantes da pesquisa: constituição da população a ser entrevistada, construção da ficha de entrevista, notas etnográficas sobre o contexto... Em vez de refletir assim que acabar a pesquisa, o sociólogo deve fazê-lo a cada instante e, particularmente, naqueles momentos banais, aparentemente anódinos, em que tudo leva a crer que não há nada a se pensar (LAHIRE, 1997, p. 16).

O fazer de idas e vindas, de complexificação, aprofundamento e alargamento do conhecimento sobre o outro se estabelece em práticas de pesquisa há mais de um século, quando antropólogos foram a campo para conhecer sociedades não complexas em oposição às sociedades assim consideradas.<sup>4</sup> Os estudos dos primeiros antropólogos foram determinantes para o desenvolvimento de técnicas de pesquisa que permitem recolher diretamente observações e informações sobre a cultura nativa. Naquele período, alguns nomes – como Lewis Morgan, Bronislaw Malinowsky e Frans Boas<sup>5</sup> – destacaram-se e apresentaram necessidades teórico-metodológicas para a produção desse conhecimento, entre elas a importância do trabalho de campo e da observação participante, uma forma peculiar de relacionamento com os nativos e sua cultura, e as formas de escrever essa experiência, denominada de etnografia.

Com o fim das relações de dominação colonial entre povos ao longo do século XX, o trabalho do antropólogo também se voltou às cidades e às sociedades urbanas. No lugar de buscar familiarizar-se com o diferente, o antropólogo passou a buscar compreender o familiar a partir de seu estranhamento, inserindo-se em espaços e temas cotidianos: o universo da política, as festas de bairro, a religião.<sup>6</sup>

A proposta de uma metodologia qualitativa surge baseada em teóricos que defendiam a importância de compreender o significado que a experiência possui para aqueles que as vivenciam, o que remete a clássicos da Sociologia

como Max Weber e da História como Wilhelm Dhilltey.<sup>7</sup> Contrapondo-se ou, posteriormente, aliando-se à metodologia quantitativa, a alternativa qualitativa abarcou práticas da etnografia, tais como a entrevista em profundidade, a observação participante e o estudo de caso. Nesse sentido, a busca pelo modelo qualitativo indica também uma disseminação do fazer etnográfico para outras áreas do conhecimento.<sup>8</sup> E é nesse ponto da discussão que, especialmente a partir da década de 1970, as pesquisas educacionais aproximam-se da metodologia qualitativa e passam a mobilizar abordagens e procedimentos etnográficos, às vezes tratando-os como sinônimos.

Estabelecendo uma primeira distinção entre termos, podemos ter então pesquisas que utilizam alternativas da metodologia qualitativa na busca de compreensão dos significados para os que as vivenciam e que não se caracterizam, necessariamente, como etnográficas, caso não considerem os pressupostos apresentados nos parágrafos iniciais desta seção, especialmente a importância conferida às peculiaridades do campo. Compreendemos que a metodologia qualitativa está presente em toda pesquisa que prioriza a busca de sentidos presentes em práticas e documentos relativos a essas práticas. Ela pode ser usada com o apelo à etnografia ou não. Ou seja, utilizando a inserção no campo e a descrição etnográfica, em que o pesquisador buscará, no campo e em sua escrita, sentidos relativos à sua problemática. Ou poderão ser usados outros recursos e estratégias de pesquisa, como entrevistas, grupos focais, questionários, sem a pretensão de imersão etnográfica.

Partimos do pressuposto de que, no contexto das pesquisas educacionais, a escolha por essa abordagem e suas nuances resulta da busca por um rigor investigativo; quer dizer, uma maneira crítica e implicada de observação do campo e de si mesmo dentro desse campo. Recorreremos a Green e Bloome (1997) para organizar as possibilidades dessas aproximações. Segundo as autoras, as possibilidades de aproximação de uma pesquisa educacional à etnografia poderiam ser da mais próxima à mais distante: fazer etnografia, adotar uma perspectiva ou abordagem etnográfica e utilizar ferramentas etnográficas.

Segundo as mesmas autoras, fazer etnografia, o que responde às necessidades do campo da antropologia e não é habitual na pesquisa educacional, envolveria: “o enquadramento, conceituação, condução, interpretação e escrita associada a um estudo amplo, aprofundado e de longo prazo de um grupo social ou cultural, atendendo aos critérios para fazer a etnografia dentro de uma disciplina ou campo” (GREEN; BLOOME, 1997, p. 4)<sup>9</sup>.

Adotar uma perspectiva ou abordagem etnográfica, o que é buscado e assumido em mais trabalhos educacionais, ainda envolve o uso com centralidade de teorias da cultura e práticas da Antropologia e Sociologia e significa:

“adotar uma abordagem mais focalizada (ou seja, fazer menos do que uma etnografia abrangente) para estudar aspectos particulares da vida cotidiana e práticas culturais de um grupo social” (GREEN; BLOOME, 1997, p. 4). Tal focalização permite que se considerem os aspectos específicos da cultura escolar e da sala de aula e as práticas culturais de alunos e professores da região em que se insere a escola, sem desconsiderar os pressupostos do fazer etnográfico.

Sem assumir necessariamente tais pressupostos, o uso de ferramentas etnográficas, como a observação participante e o registro minucioso dessas observações, além de entrevistas em profundidade, o que pode ser atribuído à metodologia qualitativa, constaria do “uso de métodos e técnicas geralmente associadas ao trabalho de campo. Esses métodos podem ou não ser guiados por teorias culturais ou perguntas sobre a vida social dos membros do grupo” (GREEN; BLOOME, 1997, p. 4).

Em nossa compreensão, essa terceira forma de aproximação, que, na verdade, é a mais distante dos referenciais etnográficos e mais instrumental, desconsidera um debate que é o da assunção da centralidade da cultura, inclusive na educação escolar (HALL, 1997). A escola é um espaço de cultura, mais ainda de culturas diversas. E, digamos mais, cada disciplina escolar na realização da tarefa de inserção das novas gerações em um universo compartilhado de significados através de práticas realizadas por professores e alunos na aula realiza um papel nesse espaço de cultura. O que não se traduz apenas pelos conteúdos de ordem cognitiva, mas pelas emoções e valores, compartilhados ou não.

De acordo com sua problemática e objeto de pesquisa, o pesquisador precisará considerar as culturas escolares que se constituíram (na instituição escolar ou em uma escola, em especial) ao longo de décadas e séculos. E cada escola passa a ser considerada como local de encontro de diferentes culturas: geracionais, de classe, de trabalhadores, nas diferenças entre os turnos escolares e aí por diante...

### **Tendências de abordagem etnográfica nas pesquisas do ensino de História**

Nesta seção, apresentaremos as duas tendências que orientam um conjunto de pesquisas no ensino de História que se apresentam como etnográficas – de “tipo” ou “inspiração”. Destacamos que as duas tendências em exame não apresentam características absolutamente diversas, pois ambas possuem pontos de contato em seu diálogo com a etnografia com diferenças que procuraremos delinear. O objetivo da seção é tanto apresentar as ideias-força mais mobilizadas nas tendências apresentadas nas teses, no que se refere à

questão do fazer pesquisa sobre o ensino de História na escola, quanto apontar uma discussão crítica sobre tais ideias, considerando as problemáticas envolvidas.

Realizamos, para isso, uma pesquisa bibliográfica exploratória e delimitada. Localizamos teses de doutorado concluídas no início do século XXI na região Sudeste e que estão inseridas nessa perspectiva. No total, encontramos doze trabalhos, sendo que dois deles não possuem referências em comum, sendo amparados por outras perspectivas. Em nove delas identificamos que a proposição da pesquisadora brasileira Marli André é a referência mencionada; a proposição presente no trabalho coletivo das pesquisadoras mexicanas Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell é referência em cinco teses; três teses referem-se a ambas. Denominaremos essas tendências de *etnografia da prática escolar* (ANDRÉ, 1995) e *pesquisa participante* (EZPELETA; ROCKWEL, 1986) em referência aos títulos das obras em tela.

Um aspecto – para além da quantidade de trabalhos – que nos levou a considerar as duas obras como tendências na pesquisa com uso do etnográfico é a longevidade comum a ambas e a amplitude de uso como referências. Respondendo a desafios da pesquisa no final do século XX, ainda respondem aos problemas postos por diferentes pesquisadores, possuindo pertinência para suas compreensões acerca de seus objetos. Ao mesmo tempo nos perguntamos sobre seus possíveis limites – que também atravessam o tempo – e como podem ser superados. A seguir, apresentaremos as duas tendências com alguns exemplos e problemáticas de pesquisa das teses encontradas.<sup>10</sup>

### *Etnografia da Prática Escolar*

A primeira edição do livro “Etnografia da Prática Escolar”, de Marli André, é de 1995 e atualmente se encontra na décima oitava edição. A pesquisadora dedica-se, desde a década de 1970, às associações possíveis da etnografia com o contexto educacional. Em 1978, publicou o texto “A abordagem etnográfica – Uma nova perspectiva na avaliação educacional”, sob a influência do livro *Beyond the numbers game*, oriundo das discussões de um seminário realizado em Cambridge sobre métodos não tradicionais de avaliação de currículo (ANDRÉ, 1995). Em 1986, sugeriu-nos apropriações da abordagem etnográfica para as pesquisas sobre a sala de aula (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A *etnografia da prática escolar*, concordando em parte com Green e Bloom (1997), afirma que as pesquisas educacionais, quando estabelecem o diálogo etnográfico, não estão realizando uma etnografia *stricto sensu*, como admite: “Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas,

hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo” (ANDRÉ, 1995, p. 24).

Nessa proposta de abordagem etnográfica, admite-se a apropriação da etnografia pelos pesquisadores em Educação no sentido de ser possível realizar um trabalho que estabeleça com ela um diálogo, mas não se caracterize por todos os seus matizes. Isso justifica-se por um motivo simples: os etnógrafos estão interessados nas descrições das culturas (de acordo com a aceção de cada linha de estudo), enquanto os estudiosos da Educação preocupam-se com os processos educativos. Por isso afirma que as pesquisas em Educação realizam um trabalho de *tipo etnográfico* e não uma etnografia. Na tentativa de estabelecer distinções entre a perspectiva dos antropólogos e a dos pesquisadores em Educação, afirma:

Para os antropólogos, o termo [etnografia] tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 1995, p. 24).

Alvo de críticas (OLIVEIRA; DAOLIO, 2007), essa definição reduz a etnografia a um conjunto de técnicas ou a um relato escrito. Contudo, como lembra Geertz (2008), a etnografia não se define pelas técnicas ou por processos determinados, mas pelo esforço intelectual empreendido na descrição – que é também um processo analítico.

Circunscrevendo-se ao trabalho de tipo etnográfico na Educação, a autora propõe o conjunto de características abaixo de forma interrelacionada:

a) Adotar as técnicas usualmente utilizadas pela etnografia (observação participante, entrevistas intensivas e análise de documentos);

b) Atenção ao princípio de interação entre o objeto e o pesquisador, que pode responder ativamente aos eventos, modificando e revendo seus planos diante deles;

c) Ênfase no processo e não nos resultados;

d) Preocupação com os significados que as pessoas atribuem àquilo que as cerca.

Na tese de Riger (2016), encontramos: “Devido aos desvios que precisei fazer frente aos desafios que me foram colocados, sobretudo pelo campo, considero que a pesquisa que desenvolvi deva ser classificada como de ‘tipo etnográfico’”, em referência direta à nomenclatura de André, “e não etnográfica propriamente dita” (RIGER, 2016, p. 20). O seu objetivo é compreender a relação entre os diferentes paradigmas historiográficos e o ensino de História

e identificar se algum deles é predominante em sala de aula. A pesquisadora enquadra sua pesquisa na categoria de “tipo etnográfico”, pois aceitou os desvios que o campo lhe impôs e porque não pode atender outras prerrogativas de uma etnografia *stricto sensu*.

A afirmação de Riger sugere que a autora se mostrou flexível ou sensível ao campo de pesquisa. A proposta de André, tão largamente mobilizada pelos pesquisadores, parece conceder a eles a liberdade para inspirar-se na etnografia, mas não precisar comprometer-se ou conhecer seus enraizamentos. A cultura pode ser um nó que os etnógrafos buscam desamarrear e que as pesquisas em Educação, quando em diálogo com ela, não podem perder de vista. Este é o argumento de Green e Bloome (1997), como vimos na primeira seção: podemos tangenciar a etnografia em diferentes níveis, contudo, quando assumimos que não estamos utilizando somente suas técnicas, a dimensão cultural cria entre os dois campos (educação e etnografia) uma relação coerente e justificável. Isso faz sentido para as pesquisas do ensino de História?

As pesquisas de “tipo etnográfico” permitem aos pesquisadores uma liberdade relativa, pois a origem da etnografia e diálogos com outros campos de conhecimento lhe conferem potência. Essa trajetória, quando ignorada, tende à redução da etnografia (e denominações correlatas) a um conjunto de técnicas e à consequente fragilização da investigação, do estar no campo.

### *Pesquisa Participante*

A primeira edição brasileira da obra “Pesquisa participante”, de Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell, data de 1986 e é referenciada em cinco teses que encontramos. As autoras realizaram a primeira pesquisa latino-americana interessada em compreender o cotidiano escolar como realidade não documentada, porém histórica (EZPELETA; ROCKWELL, 2007). Em 1983, Ezpeleta esteve no Brasil por ocasião de um seminário sobre pesquisa participante, promovido pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais (Inep), o que explica, em parte, a disseminação do referencial das autoras a partir daquele momento.

O capítulo introdutório do mencionado livro, “A Escola: relato de um processo inacabado de construção”, foi republicado em dezembro de 2007 pela revista *Currículo sem fronteiras*. Em “La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos”, (2009), não explorado nas pesquisas encontradas, Rockwell recupera algumas noções e sugere problemas de pesquisa que poderiam ser atendidos pela pesquisa etnográfica, embora advirta



que nem todas as problemáticas em Educação podem ser respondidas por ela.<sup>11</sup>

Inspirada nos estudos que emergiram nas ciências sociais sobre o folclore e a história popular, a *pesquisa participante* incorpora a noção de “vida cotidiana”, acreditando que é possível “reconstruir o que ocorre diariamente em qualquer ‘parte’ da realidade social, mesmo nos lugares privilegiados pelas visões legitimadoras da dominação” (EZPELETA; ROCKWEL, 1986, p. 140). Esta perspectiva parece levar os pesquisadores a buscar essa tendência, como veremos adiante.

A *pesquisa participante* pode ser definida como a prática que evidencia os limites dos paradigmas tradicionais a partir dos quais a escola geralmente era observada. Tanto na versão positivista de Durkheim como na crítica de Bourdieu e Althusser, a escola conforma as vontades estatais, reproduzindo-as. Na *pesquisa participante*, apresenta-se uma mudança de escala, transpondo as categorias estruturais (sistema social, classe, reprodução) para a análise de situações particulares. Essa mudança impõe aos pesquisadores um modelo teórico-metodológico também alternativo em relação ao que estava sendo utilizado, capaz de capturar essas nuances particulares. Essa mudança possui um caráter eminentemente político, que é explicitado ou não, mas que caracteriza essa tendência. Sendo assim, convocam-se a participação e a observação não somente como ferramentas de coleta de dados, mas como fundamentação epistemológica. Isso leva as pesquisadoras à abordagem etnográfica. Além dessa definição, a *pesquisa participante* caracteriza-se também pela incorporação das nuances que tentaremos explicitar abaixo.

No segundo capítulo do livro (1986), escrito exclusivamente por Rockwell e constantemente evocado nas teses analisadas, a tendência contribui para expor a importância da teoria mesmo nas pesquisas que se denominam de “inspiração etnográfica”: o pesquisador não pode ir a campo com o simples objetivo de testar suas hipóteses, devendo permitir que os acontecimentos observados sugiram novas categorias de análise e compreensão. Na *pesquisa participante*, percebemos a necessária dialética entre observação e desenvolvimento teórico: “o pesquisador relaciona continuamente os fenômenos observáveis que podem ser relevantes. Trabalha com as categorias teóricas, mas não as define de antemão em termos de conduta ou efeitos observáveis” (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 51). Essa necessária permeabilidade do pesquisador ao campo faz parte dos pressupostos da etnografia em sua origem e é comum à proposta da etnografia escolar de André.

Observamos que, mesmo nas pesquisas que não abordam essa tendência ou a *etnografia da prática escolar*, municiadas de outros referenciais teóricos

do campo da etnografia, é comum a declaração dessa condição de construção do conhecimento (ROCHA, 2006; ANDRADE, 2006). Por exemplo:

Assim, o trabalho que apresento, como se poderá perceber, buscou referências na etnografia por trabalhar com práticas escolares de linguagem, formas de organização da aula de História e por estabelecer, em relação ao pensamento do professor sobre o aluno, um estatuto de teoria, no sentido de conformar categorias nativas que merecem ser levadas a sério, nem mais nem menos que uma categoria científica, no sentido de lhe servirem como explicações e orientações no mundo. [...] Mas não é um trabalho etnográfico, no sentido de ter como finalidade produzir uma etnografia (ROCHA, 2006, p. 38).

Rocha (2006) investiga o lugar da linguagem no ensino de História, compreendendo-a como fenômeno interacional. Duas problemáticas orientadoras da tese são a relação entre oralidade e escrita e a história escolar no processo de letramento dos alunos do ensino fundamental. À medida que sua estada no campo avança, compreende que a *teoria da mente* que mobiliza inicialmente pode não dar conta de todas as nuances observadas e convida as noções de *pessoa* e *teoria nativa*, da Antropologia, para ampliar seu estudo.

A tendência da *pesquisa participante* em exame propõe que os estudos etnográficos devem considerar os aspectos que extrapolam a escola ou a comunidade, aplicando uma teoria social que reconheça os processos educacionais dentro de sua historicidade. Para tanto sugere um caminho teórico-metodológico que inclua:

a) complementação da informação obtida em campo com informações relativas às políticas educacionais ou outras ordens sociais;

b) construção de um presente histórico e não um presente sistêmico: quer dizer, a pesquisa precisa reconhecer os vestígios históricos que podem caracterizar o processo social ou cultural – ele não é acabado;

c) percepção da escola como espaço que permeia outras instituições e espaços sociais, como o trabalho, a política local e a concepção de mundo dos sujeitos;

d) as ações dos sujeitos não têm a coerência que a teoria cultural geralmente lhes atribui, tendo em vista que podem apresentar contradições que só poderiam ser mapeadas quando sua história é rastreada. Sendo assim, opta-se pela noção de “categorias sociais” e não “categorias culturais”;

e) os processos não se reduzem ao processo de comunicação ou significação dos sujeitos, mas devem passar por uma reconstrução que permita conhecer seus planos de fundo.

Na etnografia, a “comunidade” é o nível de análise – um etnógrafo circunscreveria sua análise sobre a escola e, no limite, a seu entorno. No entanto

a *pesquisa participante* acredita que tal nível é insuficiente para os problemas de pesquisas em Educação, que devem relacionar o cotidiano escolar ao movimento histórico do qual faz parte. Nas teses encontradas, percebemos que o foco de interesse está nas interações em sala de aula e recai, muitas vezes, sobre os professores: seus saberes, escolhas, “o modo como ensinam”, as apropriações que fazem dos materiais didáticos, etc. Isso, entretanto, não implica dizer que as conclusões das pesquisas são alcançadas somente pela análise da observação da aula: percebemos o esforço em situá-la dentro de uma escola, a escola respondendo a políticas educacionais e sucessivamente.

Destacamos a tese de Franco (2009), que tem como problema de pesquisa a apropriação de livros didáticos de História por professoras das primeiras séries do ensino fundamental. Sua investigação parte das “interações e enfrentamentos entre as propostas dos gestores das políticas educacionais e a dinâmica das instituições escolares e dos saberes docentes” (FRANCO, 2009, p. 5). Em seu quadro conceitual estão as categorias de apropriação e saberes docentes; para capturá-los, recorre à *pesquisa participante*:

Ao pesquisar esse restrito grupo de quatro professoras de 3ª série, cuidei para não limitar as análises a esse “pequeno mundo” (professoras de algumas escolas de uma cidade). Se, por um lado, a pesquisa etnográfica requer a observação de “pequenos mundos” para ser realizada (grandes amostras inviabilizam a análise mais qualitativa das complexidades do cotidiano escolar), por outro, a interpretação dos dados observados no espaço restrito deve ser articulada à análise da macroestrutura (Estado, sociedade civil, contexto histórico). Assim, procurei não ficar presa à mera descrição das relações internas observadas nas salas de aula [...] (FRANCO, 2009, p. 38).

Embora seu objeto de pesquisa seja construído por teorias que enfatizam os sujeitos, a pesquisadora coloca-os em perspectiva, considerando a realidade externa que pode até não os governar, mas possivelmente os orienta. Compreendemos que a “triangulação” dos dados, assim como a necessidade de um diálogo ativo e não determinístico com a teoria na investigação etnográfica sejam as principais contribuições dessa tendência para as teses que se referem a ela. Essas características parecem atrair os pesquisadores, que se apropriam delas de acordo com seus problemas de pesquisa. Aqui, o que está em jogo é a especificidade da pesquisa educacional na relação da escola com a sociedade, que cria e recria a instituição através de políticas específicas, bem como a afirmação da existência de espaços no cotidiano escolar para suas reinvenções e contradições.

## **Etnografia ou abordagem etnográfica?**

Vimos nas seções anteriores que a etnografia é uma noção de significados partilhados, definidos pela relação entre o pesquisador, o seu lugar – social, cultural ou um campo de conhecimento – e o objeto de estudo. A construção desse objeto não prescinde das categorias de análise ou quadros teóricos, mas a abordagem etnográfica caracteriza-se por não os tomar absolutos, e eles podem ser construídos durante a própria inserção no campo, conforme as categorias vão se desenhando na observação. Sendo o ensino de História um território de fronteira, tais categorias poderão ser construídas em diferentes campos das ciências humanas.

A subjetividade, tanto quanto a teoria, não escapa à própria análise do pesquisador, que deve considerá-la e explicitá-la ao longo do estudo, pois é determinante para a descrição que será feita, entre muitas possíveis. É por isso que, insistimos, em etnografia, o campo inclui – para além do espaço de observação – todos os processos mentais através dos quais o pesquisador elabora sua análise sobre os grupos observados – que pode acontecer em momentos improváveis.

Além disso, tivemos o objetivo de apresentar a existência de limites na compreensão existente sobre o que é realizar um trabalho de abordagem etnográfica em Educação e ensino. Nas pesquisas analisadas, observou-se uma tendência a que a etnografia e as noções e técnicas que dela se oriundam por vezes se confundem. Ora evocam um conjunto de técnicas, ora assumem uma postura flexível no campo, ora estão realizando uma descrição... Como dissemos na primeira seção deste texto, o campo não se qualifica pelo uso ou não de determinada abordagem, mas pela articulação profícua entre a problemática de pesquisa e a fundamentação teórico-metodológica.

Duas defesas permeiam este texto, que reiteramos:

1) O campo não é somente um espaço que se adentra. Ele é o caminho da escola até as nossas casas, momento em que realizamos divagações sobre o que observamos. Ele é o tempo em que transcrevemos as gravações e refazemos com a memória o percurso do que foi registrado. Ele é também o conjunto de textos que lemos, os filmes a que assistimos, as associações que estabelecemos. O campo é intangível, pois está onde moram nossos pensamentos.

2) Ao definir uma pesquisa como de inspiração etnográfica, carece conhecer o enraizamento da etnografia. Tal definição não isenta o pesquisador de conhecer suas fontes. Caso contrário, não fará trabalho etnográfico em nenhum nível – estará somente utilizando suas técnicas. Nesse aspecto, acreditamos que a cultura na escola possui uma centralidade que justifica uma aproximação para além das técnicas e estratégias de pesquisa.

Sendo assim, diante das problemáticas que rodeiam esse fenômeno, sugerimos que os pesquisadores em Educação e do ensino de História considerem a incorporação de noções oriundas da Antropologia, que constituem os significados das práticas etnográficas. Acreditamos que a busca por essas noções e sua incorporação às pesquisas, de acordo com suas próprias problemáticas, podem conferir substância ao necessário diálogo entre campos de conhecimento.

### *Estranhar o familiar*

Na discussão sobre a necessidade de tornar familiar o exótico e estranhar o familiar, Gilberto Velho (1999, p. 127) registra que todos nós dispomos de um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais de nosso cotidiano, dando nome, lugar e posição aos indivíduos. Tais mapas são construídos ao longo de nossa inserção na(s) cultura(s), e ela se dá, em parte, na escola. Nossas rotinas, hábitos e os estereótipos através dos quais enxergamos a paisagem de nossa janela, tão rotineira, podem nos conduzir a uma interpretação limitada sobre ela.

Maurice Tardif (2017) afirma que o professor é um profissional que constitui seus saberes desde o início de sua escolarização como aluno e, depois, professor. A escola é extremamente familiar para ele. O mapa com cenários e situações sociais do cotidiano escolar, situando professores, alunos e demais participantes nesse cotidiano, oferece elementos desde a problemática da pesquisa, questionários a serem respondidos, até a inserção no campo.

É o próprio Velho que nos oferece uma alternativa para essa tendência à familiarização do que ocorre na escola, que pode nos cegar para descobertas. Ele observa: “Os repertórios humanos são limitados, suas combinações são suficientemente várias para criar surpresas e abrir abismos, por mais familiares que indivíduos e situações possam parecer” (VELHO, 1999, p.129). Ou seja, podemos criar, metodologicamente, distância e estranhamento com o que nos é familiar, ampliando nossa compreensão sobre o que vemos em tais mapas.

Como pesquisadores do ensino de História, precisamos realizar um trabalho reflexivo de estranhar os saberes, memórias e sentimentos que constituímos como professores para criar surpresas e abrir abismos diante da escola e de seus sujeitos. Vejamos um exemplo em pesquisa do ensino de História:

Procuramos, em primeiro lugar, causar um estranhamento no familiar com o intuito de tornar visíveis os comumente invisíveis padrões e práticas culturais do grupo em estudo, uma vez que estes não se constituem apenas como pano de fundo cultural, mas como constituintes e constituidoras dos próprios processos e eventos que ocorrem no interior da sala de aula (ANDRADE, 2006, p. 24).

Observemos que existe uma ação intencional de estranhamento da pesquisadora. Considerar que o cotidiano escolar revela ações não documentadas é acreditar em um universo explorável, mesmo familiar. Estranhar o familiar é admitir rupturas possíveis dos sujeitos nos e sobre os lugares que ocupam dentro de um contexto sociocultural.

Creditar aos professores a possibilidade de se apropriar do livro didático, para utilizarmos uma problemática de pesquisa citada na seção anterior, é considerar que cada sujeito poderá fazê-lo de uma maneira única, mesmo sendo todos professores de História. Ao contrário, se o pesquisador pressupõe que os professores só reproduzem o que os livros apresentam, poucas descobertas sobre as singularidades das práticas poderão fazer.

Se cada contexto educacional possui particularidades que constituem culturas, como é possível afirmar que esse é um espaço totalmente conhecido? Portanto a intimidade cultural com o cotidiano escolar não é sinônimo de “conhecimento” sobre ele, e estranhá-lo parece-nos condição necessária se quisermos observá-lo fora de nossos próprios padrões de inteligibilidade, ampliando o universo de conhecimento sobre a escola, a sala de aula e o ensino de História.

Velho (1999) oferece, na proposição de estranhamento do familiar referida às sociedades urbanas, uma fundamentação teórico-metodológica para esse estranhamento. Acreditamos que um diálogo com essa noção possa ser fecunda aos pesquisadores do ensino e da Educação, para quem a escola e a sala de aula são uma das paisagens que avistam de suas janelas.

#### *A noção de pessoa e as categorias nativas*

Até que ponto algo é peculiar a um professor, uma turma ou uma escola? Quando podemos dizer, em uma descrição, que os professores, os alunos, a escola são de tal jeito? Tais questões remetem a um debate caro aos antropólogos em sua busca por limites do particular e do geral, sendo que eles os explicam reportando-se a teorias sociais diversas. Quando um historiador faz uma pesquisa com pessoas em sala de aula, essas são questões que se apresentam. Algumas das noções que contribuem para essa reflexão necessária são as de pessoa e categoria nativa.

Segundo Seeger, Da Matta e Viveiros de Castro (1979), a noção de pessoa trata de um rótulo útil para descrever as categorias nativas, que, grosso modo, significam o modo como as pessoas de determinado grupo denominam, explicam e definem suas ações e interações. Isto é, a noção ocidental de “indivíduo” não pode totalizar a compreensão do pesquisador sobre o grupo

pesquisado, pois as pessoas têm categorias nativas com as quais explicam o mundo – seus mundos. O estudo de Seeger *et al.* defende que as categorias forjadas pelos antropólogos nas tribos africanas, polinésias ou australianas não dão conta de explicar os fenômenos que acontecem nas aldeias indígenas sul-americanas. Isso porque esses mundos possuem complexidades diferentes, que urge explicações e categorias em seus próprios termos a partir da visão das pessoas que deles participam.

Escolas são escolas. Entretanto uma escola pública é diferente de uma escola privada – e mesmo dentro de cada rede há matizes importantes entre alunos, professores e culturas escolares em funcionamento. Dimensionar no trabalho de campo tais especificidades é algo que permitirá ao pesquisador que tem como tema o ensino de História considerar aspectos tais como contexto social e geográfico da escola, pertencimento de alunos e professores a classes sociais, grupos étnico-culturais, quais categorias nativas vão constituir os quadros explicativos para a aula de História e seus sentidos. Uma aproximação com a noção antropológica de *pessoa* pode contribuir para a elaboração teórica das aproximações e distanciamentos entre tais sujeitos ao tratar e conhecer a história do país.

Pesquisas em curso demonstram que a recepção de alunos evangélicos de escolas de periferia no Rio de Janeiro para aspectos da História da África é traduzida por muitos deles como coisa do diabo, atraso, pobreza. Isso faz com que eles manifestem não desejar que a professora aborde esse conteúdo, pois ele traz azar para eles. Essas são categorias nativas potentes, que mobilizam fortemente os alunos. A abordagem etnográfica nessa escola e sala de aula necessita considerar a vivência religiosa desses alunos e de suas famílias, que constitui tais categorias em seu mapa explicativo do mundo (MAIA, 2019).

#### *A noção de projeto individual e de projeto coletivo no ensino de História*

A História estabeleceu-se há alguns séculos como disciplina, conforme sugerido por François Furet (1990) e considerando a proposição de regime de historicidade moderno no jogo entre passado, presente e futuro, voltada para o futuro (HARTOG, 1996; KOSELLECK, 2006). A escola cumpre, desde então, a função de preparar alunos para o amanhã, para o devir. E a disciplina História possui o papel especial de apresentar uma história muitas vezes linear, que vem do passado até o presente, sendo que até o início do século XX a narrativa que sustentava essa linha era dirigida a um futuro otimista e de progresso.

Os desacertos históricos globais de diferentes ordens, transcorridos no século XX e início do XXI, bem como a exclusão social que afeta diretamente

as novas gerações e, em especial, segmentos expressivos da sociedade nacional vêm tornando cada vez mais frágil e inconsistente a tentativa de apresentação de uma narrativa vitoriosa sobre a aventura humana. Fernando Penna (2015) registrou o pessimismo de jovens diante do futuro no ensino de História. Como construir – na aula e na vida de cada um – uma narrativa e uma trajetória que entreteçam os projetos individuais e coletivos em direção ao amanhã? (ROCHA, 2019).

Essa é uma questão relevante para as pesquisas do ensino de História, pois a noção de projeto conferirá sentido, ou não, ao que os professores têm a dizer para seus alunos. Ao currículo e aos materiais. Seja na dimensão de futuro ou na dimensão de partilha de horizonte de ideias, como “estamos no mesmo barco” ou “cada um que busque o seu salva-vidas”, a pesquisa sobre o ensino de História requer considerar os projetos que habitam alunos e professores.

Gilberto Velho (1999) afirma, ao discutir a noção de projeto (individual ou coletivo), que ele é formulado dentro de um campo de possibilidades, circunscrito histórica e culturalmente tanto em termos da própria noção de indivíduo como dos temas, prioridades e paradigmas culturais vigentes. De interesse para a pesquisa do ensino de História, os projetos mudam e estão referidos a outros projetos:

Por isso, é fundamental entender a natureza e o grau maior ou menor de abertura ou fechamento das redes sociais em que se movem os atores. Posso me inspirar em algum varão de Plutarco, mas tenho de levar basicamente em conta os meus contemporâneos com quem terei de lidar... (VELHO, 1999, p. 27-28).

Velho ainda demonstra que o projeto não envolve somente cognição e defende a necessidade de realizar uma sociologia das emoções:

As minhas emoções estão ligadas, são matéria-prima e, de certa forma, constituem o meu projeto. Há sentimentos e emoções valorizados, tolerados ou condenados dentro de um grupo, de uma sociedade [...] Um código ético-moral definirá o errado, inadequado, incestuoso, impróprio, sujo, poluído, perigoso, que possa haver nos corações e mentes dos homens e nas suas condutas e interações (VELHO, 1997, p. 27-28).

Quando, na atualidade, temos conflitos na escola ocasionados por posicionamentos inflexíveis e até violentos acerca de valores e projetos, seja por parte de alunos, dirigentes ou professores, procurar compreender as direções e trajetórias que delineiam os projetos desses sujeitos pode conferir novos sentidos às pesquisas que se voltam para o ensino de História, bem como outras problemáticas.



Se o pesquisador deseja realizar sua pesquisa em uma perspectiva compreensiva dos fenômenos – o que justifica a escolha pela pesquisa qualitativa e também pela abordagem etnográfica –, as considerações acima acerca das noções de projeto, pessoa, categoria nativa, entre outras, podem contribuir para que se considere o ponto de vista do aluno e do professor de História como nativos da escola, bem como suas imbricações inarredáveis com outros espaços sociais que a conformam, constituindo esse campo de observação pomar ou oceano a mergulhar para conhecer.

## Referências

### Teses

ANDRADE, Luísa. *Aula de História: cultura, discurso e conhecimento*. 2006. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

AZEVEDO, Patrícia. *História ensinada: produção de sentido em práticas de letramento*. 2011. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

CARDOSO, Fernanda. *O ensino de História e cultura indígena nas escolas municipais de São Paulo – 2008 a 2016*. 2018. 195 f. Tese (Doutorado em Educação: História, política e sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

CORRÊA, Michelle. *História: ensino, raça e cultura*. 2017. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2017.

DUARTE, Milton. *A música e a construção do conhecimento histórico em aula*. 2011. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

FRANCO, Alexia. *Apropriação docente dos livros didáticos de História das séries iniciais do ensino fundamental*. 2009. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

LIMA, Marta. *As tessituras da história ensinada nos anos iniciais: pelos fios da experiência dos saberes docente*. 2013. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

MARTINS, Leandra. *Literatura e ensino de História: construção de conhecimentos e resistência por meio de narrativas consensuais*. 2015. 582 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

REIS, Aaron. *Brasil em tempos de crise: um estudo sobre a consciência histórica de jovens estudantes*. 2019. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

RIGER, Flavia. *Ressonâncias e dissonâncias entre perspectivas historiográficas e a História escolar*. 2016. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

ROCHA, Helenice. *O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita*. 2006. 462 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.

SILVA, André. *Imagens televisivas e ensino de História: representações sociais e conhecimento histórico*. 2010. 574 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

### Artigos e livros

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

DA MATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter ‘antropological blues’. In: NUNES, E. O. (org.). *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DA SILVA, Vagner G. *O antropólogo e sua magia: Trabalho de Campo e Texto Etnográfico nas Pesquisas Antropológicas sobre religiões afro-brasileiras*. São Paulo: Ed. USP, 2000.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Etnografia e pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. A escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem fronteiras*, v. 7, n. 2, p. 131-147, 2007.

FURET, François. *A oficina da História*. Lisboa: Grávida, 1990.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GREEN, Judith; BLOOME, David. Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective. In: FLOOD, J.; HEATH, S. B.; LAPP, D. (org.) *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts*. New York: Routledge, 1997. p. 181-202.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HARTOG, François. Time, History and the writing of History. *KVHAA Konferenser 37*, 1996, Estocolmo. Estocolmo: KVHAA, 1996. p. 95-113. Disponível em: <[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/113/o/Fran%C3%A7ois\\_Hartog\\_-\\_Regime\\_de\\_Historicidade\\_\(1\).pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/113/o/Fran%C3%A7ois_Hartog_-_Regime_de_Historicidade_(1).pdf)>. Acesso em: 29 abr. 2020.

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

LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos Meios Populares: As razões do Improvável*. São Paulo: Ática, 1999.

MAIA, Aline. Aprender com o pastor ou com o professor? Um panorama da recepção dos alunos pentecostais de São Gonçalo ao ensino de história e cultura afro-brasileira? In: 30º Simpósio Nacional de História – História e o futuro da educação no Brasil. 2019, Recife. *Anais eletrônicos*, Recife, Associação Nacional de História, 2019. Disponível em: <[https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564402579\\_arquivo\\_pastoranpuhallinmaia.pdf](https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564402579_arquivo_pastoranpuhallinmaia.pdf)>. Acesso em: 29 abr. 2020.

PENNA, Fernando. A total dúvida sobre o amanhã e o desafio de ensinar História: concepções de tempo na produção textual de alunos. *História & Perspectivas*, Uberlândia, v. 28, p. 71-97, 2015.

ROCHA, Helenice. Desafios presentes nos livros didáticos de História: narrar o que ainda está acontecendo. *Revista História Hoje*, v. 7, p. 86-106, 2019.

ROCKWELL, Elsie. *La Experiencia Etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SEEGER, Anthony; DA MATTA, Roberto; CASTRO, Eduardo. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. *Boletim do Museu Nacional*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 2-19, 1979.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed., 3. reimp. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

---

<sup>1</sup> Helenice Aparecida Bastos Rocha é professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), pesquisadora Procientista da UERJ/FAPERJ e PQ2 do CNPQ e a participação neste capítulo está inserida no escopo do projeto: Narrativas nos livros didáticos de história: tradição e rupturas (Prociência e CNPQ) e Usos do passado: história pública, didática e formação do professor (CNPQ).

<sup>2</sup> Rafael Monteiro de Oliveira Cintra é doutorando do PPGHS-UERJ, e a participação no presente capítulo foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

<sup>3</sup> Em “O ofício do etnólogo ou como ter anthropological blues”, Roberto da Matta (1978) registra a evasividade de etnógrafos para definir a etnografia e seu ofício.

<sup>4</sup> Gilberto Velho caracteriza a dupla noção de sociedade complexa e não complexa. Para uma conceituação, v. VELHO, 1999, p. 15-19.

<sup>5</sup> Lewis Henry Morgan publicou o primeiro tratado científico de etnografia em 1851. Bronislaw Malinowsky e Frans Boas consagraram a ideia de que os antropólogos deveriam passar um longo período na sociedade em estudo e interpretar seus dados. Para mais informações, v. GOLDENBERG, 2004.

<sup>6</sup> No livro “O antropólogo e sua magia,” trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre religiões afro-brasileiras, Vagner Gonçalves da Silva (2000) demonstra como a etnografia nas sociedades complexas possui marcas daquela praticada pelos antigos etnógrafos, mas se diferencia dela em outros aspectos.

- <sup>7</sup> Max Weber, assim como Wilhelm Dilthey, são precursores dos estudos qualitativos nas ciências sociais no final do século XIX na busca de alternativas ao pensamento positivista, hegemônico na organização das ciências humanas. Eles reivindicavam que os contextos dos problemas sociais são fundamentais para a investigação. O primeiro elaborou uma teoria sobre a compreensão dos significados que os homens atribuem às suas próprias atitudes, e o segundo aproximou-se da hermenêutica, que se preocupa com a interpretação dos textos. Para mais informações sobre o surgimento da metodologia qualitativa, v. GOLDENBERG, 2004.
- <sup>8</sup> A aproximação entre a Sociologia e a Antropologia teve a contribuição especial da chamada Escola de Chicago, em que os pesquisadores dessas duas áreas estavam no mesmo departamento desenvolvendo pesquisas sobre problemas sociais da cidade de Chicago. Isso propiciou trocas em que a etnografia conferiu legitimidade a técnicas e métodos da pesquisa qualitativa sociológica.
- <sup>9</sup> Tradução dos autores das citações de Green e Bloome. Para os originais, v. GREEN; BLOOME, 1997.
- <sup>10</sup> Não nos detivemos em dissertações, pois partimos do pressuposto de que a pesquisa de abordagem etnográfica demanda uma certa permanência do pesquisador em campo. Como as pesquisas de mestrado têm menor tempo de duração, consideramos haver maior dificuldade de mobilização dessa opção e optamos por não as incluir no escopo da busca. A região Sudeste justifica-se pela sua alta concentração de pesquisadores em ensino de História. Por esses motivos consideramos estar respondendo de forma parcial e exploratória à pergunta que nos colocamos. Como nosso objetivo principal é a apresentação das tendências e não das teses, nosso foco não recai sobre elas. Por isso não utilizaremos exemplos de todas as teses, mas sim os exemplos que consideramos pertinentes. As teses do estudo exploratório estão listadas nas referências.
- <sup>11</sup> Rockwell (2009) sustenta que a abordagem etnográfica é potente para as pesquisas sobre “saberes docentes” em oposição à noção de “saberes pedagógicos” (compreendidos como prescritivos).

## Comendo pelas beiradas: História Oral nas aulas de História

Verena Alberti<sup>1</sup>

Em maio de 2016, aconteceu na Universidade Federal do Rio Grande do Sul o XIII Encontro Nacional de História Oral, organizado pela Associação Brasileira de História Oral (ABHO). A professora Carla Simone Rodeghe-ro, então presidente da ABHO, havia sugerido, junto com a comissão científica, que o tema do encontro fosse “História oral, práticas educacionais e interdisciplinaridade”. Tive a honra e o desafio de proferir então uma aula pública, que intitulei “Dois temas sensíveis no ensino de História e as possibilidades da história oral: a questão racial e a ditadura no Brasil” (ALBERTI, 2016). Na aula, mencionei a sessão de votação na Câmara dos Deputados que ocorrera duas semanas antes, em 17 de abril, e que determinara a abertura do processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e lembrei que um representante de meu estado, o Rio de Janeiro, havia dedicado seu voto ao coronel Ustra.

Quatro anos depois, em 17 de abril de 2020, a jornalista e escritora Eliane Brum publicou uma crônica que intitulou “Brasil de 17 de abril de 2020: meu diário”. De acordo com Brum, naquele dia de 2016, com seu voto Bolsonaro tornara-se presidencial:

Ainda não sabíamos, mas aquele também foi o dia do lançamento da campanha presidencial de Jair Bolsonaro. Ao votar pelo *impeachment* de Dilma, homenageando o mais notório torturador e assassino da ditadura e não ser punido pelo crime de apologia à tortura, ele se tornou presidencial. Ao votar homenageando o coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, um homem capaz de torturar até crianças pequenas e não ser punido, descobriu que podia tudo [...] [e] começou a se tornar o pavor do Brasil (BRUM, 2020).

No dia seguinte à minha aula pública, tive a satisfação de conceder duas entrevistas nas quais a relação entre história oral e ensino de História foi trazida à baila mais uma vez (ALBERTI, 2016b e 2016c). Na entrevista concedida à professora Aryana Lima Costa e ao professor Jocelito Zalla (ALBERTI, 2016c), pude detalhar iniciativas que venho empreendendo no ensino básico e na formação de pedagogos e pedagogas no ensino superior, as quais tangenciam o trabalho com a história oral. É sobre esse “tangenciar” que se constrói o presente texto, o qual, por isso mesmo, recebeu o título “Comendo pelas beiradas: história oral nas aulas de História”.

A história oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo do passado e do presente (ALBERTI, 2004 e 2013). Uma de suas especificidades consiste em privilegiar narrativas de experiência pessoal como forma de ampliação do conhecimento. Essas narrativas nos aproximam tanto “daquilo que ocorreu no passado” como das maneiras como as pessoas se lembram daquilo que ocorreu no passado.

Empreender uma pesquisa de história oral ou analisar fontes orais já constituídas não é simples, absolutamente. Quando tenho a oportunidade de ministrar um curso sobre o assunto, uma das primeiras coisas que faço é alertar os e as ouvintes sobre as dificuldades envolvidas num projeto de história oral, as muitas injunções que precisamos considerar, bem como a necessidade expressiva de tempo e recursos. E procuro convencer meu auditório a somente se lançar numa pesquisa de história oral se não houver mesmo outra possibilidade (ver, por exemplo, ALBERTI, 2020).

Considerando toda essa complexidade, será que é possível trabalhar com história oral nas aulas de História no ensino básico? No já mencionado XIII Encontro Nacional de História Oral, que abordou, entre outros temas, a relação da história oral com “práticas educacionais”, foram apresentadas algumas iniciativas instigantes (ver, por exemplo, GUILLEN, 2016; PONTES, 2016; ABHO, 2016). Na revista da ABHO e em publicações de associações de história oral de outros países, também podem ser encontrados materiais que discutem essas possibilidades (FONSECA, 2006; SHOPES, s/d; Oral History Society, s/d), sem falar nas publicações voltadas para o ensino de História propriamente dito (HORN, 2014; HENKE-BOCKSCHATZ, 2004; HDBG, s/d, por exemplo).

Entre os benefícios de trabalhar com história oral apontados por essas e outras publicações estão o estudo da história local; a comunicação entre estudantes e pessoas mais velhas; o aprendizado fora do espaço escolar; o enfrentamento dos desafios de uma pesquisa; a valorização de histórias de “pessoas comuns” e a consciência de que somos todos e todas sujeitos históricos. As possibilidades de trabalho vão desde gravar entrevistas no contexto de um projeto específico, passando por trazer atores e/ou testemunhas para dentro da escola para contar suas experiências de vida até trabalhar com entrevistas disponíveis em arquivos e instituições congêneres.

Mas por que isso tudo é tão complicado?

Começemos pela especificidade da fonte oral. Entrevistas de história oral – assim como outros documentos retrospectivos, como relatórios, atas, autobiografias, etc. – são mais do que relatos do passado; são também ações no presente, pois, ao concordar com sua realização, seus autores e suas autoras têm em mente, com razão, incidir sobre a realidade. Assim, para analisar

essa fonte, precisamos, como em todas as fontes, perguntar-nos sobre as intenções de quem a produziu e preservou (não só os/as entrevistados/as, como os/as entrevistadores/as e suas instituições) e precisamos perguntar-nos para quem, além de seu/sua interlocutor(a) direto(a), o(a) entrevistado(a) está falando.

Ao trazer para a escola uma pessoa que tenha atuado em ou testemunhado determinado acontecimento ou conjuntura, ou ao incentivar nossos estudantes a fazer entrevistas de história oral, precisamos prevenir-nos em relação a pelo menos dois riscos: de um lado, os e as estudantes podem reificar aquilo que está sendo dito, sem se dar conta de que *o que* alguém diz depende de quando diz, para quem diz, etc.; de outro, os e as estudantes podem colocar em xeque a possibilidade de aquela pessoa realmente ter conhecimento daquilo que está contando ou ter “isenção” suficiente para não misturar seus sentimentos e sensações com suas lembranças. Ou seja, ou aquele relato ganha uma aura de “história viva” e “retrato” do passado, ou, ao contrário, a fonte é desmerecida e, quiçá, desrespeitada.

(Convém lembrar que, durante muito tempo, a história oral foi desacreditada por ser uma fonte “subjetiva”, o que, nas discussões do campo, já é assunto resolvido, seja porque aprendemos a reconhecer “subjetividade” em praticamente todas as fontes, seja porque, como defendia Claude Lévi-Strauss (1971), é preciso tornar “inteligíveis” os “sensíveis”, isto é, tomar a subjetividade também como objeto de estudo para conhecer nossas sociedades.)

De que forma podemos preparar nossos alunos e nossas alunas para compreender a especificidade de uma entrevista de história oral ou de um testemunho sobre o passado para que a experiência de ouvir aquela pessoa seja aproveitada da melhor forma possível?

Devemos também considerar outros fatores imponderáveis: e se a pessoa que vem falar com os e as estudantes ou aquela que eles e elas vão entrevistar também concebe seu relato como “história viva” e “retrato” do passado? Ou ainda: e se seu relato adquire o tom de denúncia em relação a uma injustiça percebida?

De que forma podemos discutir esses e outros aspectos com nossos alunos e nossas alunas para que aquela experiência não se perca ou não se transforme numa experiência negativa?

Claro, a própria profissão docente é repleta de imponderáveis, e é impossível querer controlar tudo de antemão. Mesmo que pensemos ter tudo sob controle, sabemos que nossas turmas são diversas e que jamais saberemos como determinada abordagem vai chegar em cada um e em cada uma de nossos alunos e nossas alunas (ver, por exemplo, ALBERTI, 2014a). Ser professor e ser professora é correr riscos.

De que forma – repito – podemos prevenir-nos de riscos e discutir aspectos que se revelaram importantes nas entrevistas e/ou nos testemunhos? Precisamos, como sempre, de *tempo*. Tempo para discutir a especificidade da fonte oral, tempo para ouvir e entender o que foi relatado, tempo para voltar a ouvir e voltar a discutir. Uma entrevista (ou um testemunho) precisa ser compreendida como um círculo hermenêutico (o todo dá sentido às partes e vice-versa). Conceitos ou expressões que se repetem ganham novos significados quando os compreendemos nos diferentes contextos em que foram evocados. A sequência em que algo é narrado também pode ser significativa. O mesmo acontece com o que não é dito, ou seja, as omissões que, às vezes, são perceptíveis quando consultamos outras entrevistas e outras fontes. Temos tempo para tudo isso? Temos tempo para conhecer o tema com certa familiaridade a ponto de identificar pontos altos do relato e poder fazer novas perguntas?

Decididamente não temos tempo. Mas o professor e a professora, como são autores de suas aulas (MATTOS, 2006), tomam decisões apesar da falta de tempo e apesar da complexidade das fontes. Narrativas de experiência pessoal, como as entrevistas de história oral e outros depoimentos, podem ser extremamente ricas na aula de História, principalmente porque trazem casos concretos para ser examinados e vivenciados pelas turmas. Casos concretos têm duas vantagens (e, como já sabemos, muitos riscos também): permitem uma primeira abordagem “metonímica” (quando se toma a parte pelo todo) de assuntos para os quais talvez já se tenha perdido a sensibilidade, como escravidão e ditadura, por exemplo; também permitem enfrentar os perigos das “histórias únicas”, como bem explicou a escritora Chimamanda Adichie em seu *Ted Talk* de 2009 (ADICHIE, 2009).

Na aula pública que ministrei durante o XIII Encontro Nacional de História Oral, eu trouxe um exemplo da primeira vantagem, explorado pelo professor Paul Salmons do Centro para Educação do Holocausto da Universidade de Londres: começar o estudo do holocausto com um sapato de criança encontrado em Auschwitz e refletir sobre o contexto em que foi usado e encontrado, como forma de talvez perceber o que foram os seis milhões de judeus mortos no extermínio (SALMONS, s/d). Com relação à segunda vantagem, cabe reforçar que uma das grandes possibilidades da história oral e do estudo de narrativas de experiência pessoal, em geral, é o fato de deixar evidente para nós a diversidade da experiência humana (isto é, o fato de existir tudo menos uma “história única”). Nas aulas de História, essa vantagem pode ser explorada no sentido de desmontar ideias preconcebidas e estereótipos (os quais são alimentados pelo poder das histórias únicas, como bem demonstrou Chimamanda Adichie em sua palestra).



Por que foi possível que, na sessão de votação da abertura do processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, o então deputado federal pelo estado do Rio de Janeiro Jair Bolsonaro dedicasse seu voto a Carlos Alberto Brilhante Ustra, “o pavor de Dilma Rousseff”, como disse, e não sofresse sanção por essa homenagem? Dois anos depois, em maio de 2018, uma senhora de 89 anos chamada Ursula Haverbeck, reincidente na negação do holocausto e que já havia sido condenada por oito acusações de incitação ao ódio, foi presa na Alemanha (*El País*, 2018). Uma das razões da diferença de tratamento dado pelo Estado alemão e pelo Estado brasileiro a atitudes públicas de negação das ditaduras é certamente o fato de que, no Brasil, ações em prol da memória, da verdade e da justiça foram proteladas e alvos de muita oposição. Como sabemos, essa situação tem a ver com os entraves ao estabelecimento de uma justiça de transição efetiva, a despeito de esforços empreendidos por movimentos sociais e instituições como o Ministério Público Federal e as diversas comissões da verdade nacional, estaduais, municipais e institucionais (ver SOARES, s/d; MPF, 2017; STAMPA; RODRIGUES, 2016; HOLLANDA; ISRAEL, 2019; MÜLLER; FAGUNDES, 2014).

A Comissão Nacional da Verdade (CNV), criada por lei, foi instalada em maio de 2012, e seu relatório foi publicado em dezembro de 2014. O Centro de Referência Memórias Reveladas do Arquivo Nacional mantém uma cópia do portal da CNV no endereço <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>. No mesmo ano de 2012 e em anos subsequentes foram instaladas comissões da verdade em diferentes estados do país, em municípios e em instituições, como as universidades, por exemplo.<sup>2</sup> A maioria dessas iniciativas produziu um conjunto expressivo de depoimentos e coletou um grande número de documentos, os quais estão disponíveis em páginas da internet, prontos para serem consultados e usados em nossas aulas de História. Todas as comissões da verdade produziram relatórios, os quais também estão disponíveis para consulta. Parte importante deles é aquela que concerne às recomendações, como, por exemplo, a implementação de ações de memória sobre crimes da ditadura e a criação de meios para que tais crimes não se repitam.

Os relatórios das comissões da verdade constituem documentos oficiais produzidos pelo Estado brasileiro – seja em âmbito federal, estadual ou municipal – ou ainda pelas instituições em que tais comissões tiveram lugar. Dar andamento a suas recomendações é, pois, atitude legítima e legal.

Um depoimento prestado a uma comissão da verdade não é o mesmo, evidentemente, que uma entrevista de história oral, mas, em geral, trata-se, em ambos os casos, de narrativas de experiência pessoal. Gostaria de propor o uso desses depoimentos como uma das formas de tratar, “pelas beiradas”, a histó-

ria oral nas aulas de História. Trata-se da terceira possibilidade citada no início deste texto: trabalhar com entrevistas já produzidas, disponíveis em arquivos e instituições congêneres.<sup>3</sup> Em se tratando de depoimentos públicos, temos a garantia de que seus autores e suas autoras não restringiram seu acesso e que, portanto, estamos autorizados e autorizadas a trabalhar com eles em nossas aulas.

Alguns cuidados precisam ser tomados, a meu ver. Em primeiro lugar, avaliar se descrições pormenorizadas das atrocidades sofridas durante as torturas cabem nas aulas de História; penso que, em respeito aos alunos e às alunas, bem como às vítimas, devemos evitá-las. Em seguida, buscar relatos que se contraponham às “histórias únicas” equivocadamente sedimentadas sobre a resistência à ditadura, as quais muitas vezes apontam “subversivos” ou “terroristas” como os alvos das violações cometidas pelo Estado. O volume II do relatório da CNV contém análises que estimam em oito mil o número de indígenas mortos pela ação do Estado brasileiro durante a ditadura e textos dedicados a violações cometidas contra camponeses, militares e homossexuais, entre outros (CNV, 2014). Talvez possamos encontrar narrativas de experiência pessoal de representantes desses grupos para nossas aulas de História.

A proposta que trago aqui é trabalhar um conjunto de depoimentos produzido no âmbito da Comissão Estadual da Verdade de São Paulo, instalada por resolução da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp) em fevereiro de 2012. Em maio de 2013, a comissão promoveu o seminário “Verdade e infância roubada – crianças atingidas pela ditadura”, que resultou no livro *Infância roubada* (SÃO PAULO, 2014). Durante uma semana, homens e mulheres que eram crianças na época da ditadura relataram suas experiências no auditório da Alesp em evento presidido pelo deputado estadual Adriano Diogo.

Trabalhar com depoimentos de pessoas que eram crianças durante a ditadura pode aproximar nossos alunos e nossas alunas daquelas experiências em razão de suas idades. E também pode funcionar como “quebra de expectativa” em relação à história única comumente difundida sobre que tipo de pessoa sofreu as graves violações de direitos humanos durante a ditadura. Os irmãos André e Priscila Almeida Cunha Arantes, por exemplo, tinham respectivamente três e dois anos de idade quando foram detidos com a mãe, permanecendo quatro meses presos em instalações da Polícia Militar e da Escola de Aprendizes Marinheiros de Alagoas (ARANTES, 2014, p. 23).

Depois de assistir a alguns desses depoimentos pela internet, escolhi trazer para este texto o de Eliana Paiva, filha de Rubens Paiva, prestado no dia 9 de maio de 2013 (PAIVA, 2013) e publicado com alterações no livro *Infância roubada* (PAIVA, 2014).

Eliana Paiva está sentada junto com outras pessoas que já prestaram seu depoimento naquela tarde, numa mesa extensa, no palco do auditório da Alesp, tendo a seu lado o presidente da sessão, deputado Adriano Diogo, que não poucas vezes interrompe a depoente perguntando coisas que haviam sido ditas momentos antes. Isso também acontece às vezes em entrevistas de história oral, quando o entrevistador ou a entrevistadora não estão prestando muita atenção ao que está sendo dito. Quando isso acontece, a pergunta pode soar desrespeitosa, pois evidencia que o interlocutor não estava prestando atenção. Isso são circunstâncias da entrevista que incidem sobre aquilo que está sendo dito e fazem parte das condições de produção de um documento, as quais precisam ser consideradas quando de sua análise.

Durante sua fala, Eliana Paiva interage com pessoas que estão na mesa e na plateia, aspecto que também faz parte das condições de produção do depoimento, mas que desapareceu do relato publicado em livro. É importante lembrar que aquilo que falamos depende de a quem falamos, quando, como, etc.

O depoimento de Eliana Paiva pareceu-me bastante interessante para uso em aulas de História, porque, ao mesmo tempo em que ela narra acontecimentos de janeiro de 1971 (quando seu pai, sua mãe e ela mesma foram presos), mantendo sua audiência atenta querendo acompanhar o fluxo dos acontecimentos, ela também oferece reflexões sobre como os acontecimentos puderam ser percebidos por uma adolescente de 15 anos, que, em suas palavras, sabia a “leitura” daquilo, mas talvez não soubesse “decifrar” aquilo. Além disso, sua narrativa inclui de forma bastante acurada reações e sensações físicas que teve naqueles dias, fazendo com que tenhamos a impressão de estar acompanhando um relato autêntico. E, o que pode ser muito importante para trazer a discussão da memória para as aulas de História: Eliana Paiva sublinha com frequência que algumas coisas ficaram esquecidas por muito tempo.

O fato de se tratar de um depoimento em sessão aberta ao público, no contexto de uma comissão da verdade, não pode ser menosprezado. Por isso penso que o trabalho com esse tipo de depoimento nas aulas de História deve começar com a possibilidade de os e as estudantes assistirem ao relato gravado em vídeo (PAIVA, 2013). Isso permite também se perguntar quais informações são trazidas pela gravação: o cenário, a disposição e o comportamento das pessoas presentes, a entonação da voz, o ritmo da fala, os gestos e as expressões.

Como, neste texto, não temos essas possibilidades, apresento a seguir alguns trechos, que foram transcritos da gravação disponível na internet (PAIVA, 2014).

Eliana Paiva começa apresentando-se e apresentando seu pai:

Meu nome é Eliana Paiva, Maria Eliana Facciolla Paiva (o nome todo), eu sou filha do ex-deputado Rubens Beyrodt Paiva, que foi cassado em 1964, foi refugiado na embaixada da Iugoslávia [...] [que] forneceu exílio a esses senhores militantes, que hoje em dia teriam entre 80 e 90 anos de idade. Poucos restam. [...]. Minha história, enquanto “adolescência roubada” – eu já era mais velha, tinha 15 anos e meio quando fui presa –, eu acho que é um pouco diferente do que eu ouvi aqui hoje, apesar de ter coisas bastante semelhantes, entre elas uma capacidade incrível da memória nossa: “eu vou esquecer o que aconteceu, e um dia eu não vou lembrar mais”. Isso está claro. Tanto que, agora, em depoimento, apesar do nome do meu pai, apesar de toda a midiaticização que existe em torno dele, eu só fui dar o meu depoimento faz dois anos. [...]. O que foi a minha adolescência roubada? Eu sabia o que se passava neste país, exatamente por causa dessa introdução toda. O meu pai foi deputado federal, foi um deputado engajado. Ele já era engajado politicamente desde a sua juventude. Ele foi vice-líder da UEE, vice-presidente da UEE paulista, fez parte da campanha do “O petróleo é nosso” – ele e a maioria desses políticos da geração dele, grande parte já falecida. Foi eleito aos 34 anos de idade deputado federal pelo estado de São Paulo, uma das primeiras ou segundas gerações a entrar no atual Congresso Nacional em Brasília. Antes disso, ele ajudou também a construir Brasília. Papai era engenheiro civil; ele ajudou a construir pontes em Brasília.

A leitura desses dois parágrafos já permite perceber que trabalhar com fontes dessa natureza não é simples. Nas primeiras linhas, deparamo-nos com um trecho algo truncado, coisa que é comum de acontecer em relatos orais: Eliana Paiva menciona a “capacidade incrível da memória nossa” de esquecer coisas. Em nossas salas de aula, talvez haja necessidade de parar um pouco nessa parte para entender o que a autora quis dizer. Além disso, as menções à UEE e à campanha “O petróleo é nosso” talvez requeiram elucidações.

Prosseguindo seu relato, Eliana Paiva conta que, depois de nove meses no exílio, seu pai resolveu voltar ao Brasil, e a família transferiu-se para o Rio de Janeiro:

Ele era engenheiro civil; como empreendedor ele não podia assinar mais nada; como deputado cassado ele não podia se reeleger... Então a ideia dele foi... Conseguiu ser sócio de uma firma de engenharia no Rio de Janeiro, a Machado da Costa, que acho que nem existe mais. Ele não podia assinar nada; ele era o engenheiro, uma espécie de eminência parda; pegou o dinheiro que ele tinha, investiu nessa empresa e era sócio dessa empresa no Rio. Então nos mudamos para o Rio de Janeiro. Estilo do meu pai: a vida continua. O que ele fez? Alugou uma casinha, um sobradinho em frente à praia do Leblon. Então, de repente, a vida continuava mesmo e da melhor maneira possível: em frente à praia do Leblon, nós moramos numa casinha, mãe, todo mundo.

Só que nessa pequena casinha circulavam todos os ex-militantes... Militantes – desculpa! Não existe ex-militante. Todos os militantes, ex-deputados, todo o pessoal ligado ao governo João Goulart, principalmente, que foi o governo apoiado pelo grupo dele. E os militares sempre estiveram de olho nessa casa, porque papai era um sujeito muito alegre, muito afetivo, socialmente muito engajado. Então ele achava tudo muito engraçado. A vida era uma festa naquela casa, tanto que a famosa expressão “esquerda festiva” acho que vem um pouco daí. [riso] Se alguém não sabia o que era esquerda festiva, agora está sabendo. Era uma esquerda que tinha sido cassada em 1964 e que achava que os militares não iam longe.

Até que veio o AI-5, até que começaram a ter prisões, torturas e mortes. Quando começaram a ter prisões, torturas e mortes, meu pai achou que a coisa era séria e começou a ajudar militantes do que a gente considera “militantes 68”, que era uma geração acima da minha e acho que duas abaixo da dele – Alípio, se eu não estou enganada. É isso? A tua geração. Entre eles, amigos e filhos de amigos dele que se engajaram no rapto de embaixadores, principalmente do embaixador americano. Essas pessoas não entenderam muito bem o perigo da situação e envolveram meu pai, no que meu pai dava de dinheiro, de apoio financeiro, de apoio até político, conversas, e acabaram envolvendo papai dentro do próprio circuito de luta armada no qual ele não estava engajado. Não sei se ele concordava, porque eu era muito criança para saber se ele concordava ou não – não cheguei a conversar isso com ele. Mas ele se preocupava, sim, com a segurança física desse grupo, porque foi – aqui o depoimento das crianças que eram filhos dessa geração – foi um grupo que foi trucidado; alguns bastante maltratados, a maioria bastante torturada e era uma maioria de jovens, entre... acredito que entre... Quantos anos tinham seus pais?... 32, 33 para baixo... Entre 18, 15... – Ivan Seixas não está mais aqui; Ivan tinha 16 anos – a 32.

Meu pai nessa época já tinha 40 anos. 41 anos recém-feitos quando ele foi preso. Meu pai faz anos dia 26 de dezembro e foi preso no dia 20 de janeiro. Foi um mês depois de fazer 41 anos.

Essa é a história do meu pai. Agora, a minha história em relação a ele... Primeiro, o que está sendo colocado aqui, volto a dizer: eu esqueci o que aconteceu. Por que eu esqueci o que aconteceu? Porque eu tinha 15 anos de idade. Eu tinha 15 anos de idade e tinha a vida inteira pela frente. Eu tinha que conviver com os meus colegas, eu tinha que conviver numa sala de aula, eu tinha que olhar para os professores, eu tinha que ir pra a praia na turma da praia, eu tinha que dançar um rock, eu tinha que ouvir uma música, e não interessava para os meus amigos, para o grupo com quem eu andava, que eu contasse a história do meu pai ou que eu tinha sido presa no DOI-CODI do Rio de Janeiro na Barão de Mesquita. Não interessava de jeito nenhum, muito menos interessava para os meus avós, os pais do meu pai, que acreditaram durante muito tempo que meu pai poderia estar vivo. Meu pai é desaparecido político. Meu avô morreu com essa certeza; meu avô morreu três ou quatro anos depois, com a certeza de que meu pai poderia voltar um dia para ele.

O trecho que acabo de citar contém alguns aspectos importantes a ser discutidos. Em primeiro lugar, cabe observar que o pedido de desculpas de

Eliana Paiva em relação ao uso da expressão “ex-militante” (“Só que nessa pequena casinha circulavam todos os ex-militantes... Militantes – desculpa! Não existe ex-militante.”) desapareceu da versão escrita de seu depoimento, que se refere à “circulação de políticos, militantes, ex-deputados, ex-ministros e de todo o pessoal ligado ao governo João Goulart” (PAIVA, 2014, p. 162). Mudanças entre versões gravadas e editadas de entrevistas de história oral são muito comuns – e esse é outro fator a considerar quando trazemos a história oral para as aulas de História. Nesse caso, a versão gravada permite que conheçamos a posição intelectual de Eliana Paiva sobre o assunto: para ela, não existe ex-militante.

No mesmo parágrafo, a menção à “esquerda festiva” aparece, na versão editada do depoimento, acrescida de uma alusão ao jornal *Pasquim*, indicando uma elaboração sobre o que havia sido dito.

A parte mais importante, a meu ver, do trecho recém-citado é a que se refere ao AI-5, logo em seguida à menção à esquerda festiva: “Era uma esquerda que tinha sido cassada em 1964 e que achava que os militares não iam longe. Até que veio o AI-5, até que começaram a ter prisões, torturas e mortes”. Quando assisti a esse trecho pela primeira vez, logo pensei que mereceria uma discussão, pois sabemos todos – inclusive, certamente, Eliana Paiva – que as prisões, torturas e mortes começaram logo em 1º de abril de 1964. Ocorre que não controlamos o que é dito em entrevistas e depoimentos, assim como não controlamos o que está escrito nos livros didáticos que usamos em sala ou ainda aquilo que aparece em “vídeo-aulas” que alguns de nossos alunos e algumas de nossas alunas parecem adorar. Trechos como esse necessitam ser trabalhados com cuidado para não jogarmos fora o bebê com a água do banho, pois, se afirmamos que, nessa passagem, a autora não foi acurada, o que garante que ela foi acurada em outras passagens? Por isso, trazer história oral para as aulas de História é tudo menos simples!

Outras passagens do trecho recém-citado também mereceriam pesquisa e discussão: Quem é Alípio, a quem Eliana Paiva se refere com frequência e que está na plateia? E quem é Ivan Seixas e por que esteve no seminário? E quem são os companheiros de mesa cujos pais tinham entre 32 e 33 anos? Deixamos assim, ou é melhor pesquisar para informar os alunos, ou pedir que eles mesmos pesquisem...? Um pouco antes aparece a expressão “rpto de embaixadores”. Podemos deixá-la assim, sem discussão, ou é melhor introduzir a ideia de “sequestro”? Qual é a diferença entre “rpto” e “sequestro”? Isso tem importância heurística e política nesse momento, ou podemos deixar passar? E, é claro, será preciso trabalhar com os e as estudantes o que significa DOI-CODI e quais eram os aparelhos de repressão durante a ditadura.

Mas eis que essas preocupações se esvanecem quando nos deparamos com o relato de Eliana Paiva dos acontecimentos do dia 20 de janeiro de 1971, feriado no Rio de Janeiro:

Primeiro, eu me despedi dele. Papai estava sentado com o Raul Ryff, que era muito amigo dele e que morava perto de casa, jornalista que foi assessor de imprensa de João Goulart, muito amigo lá de casa. Tinha uma arezinha fora, estavam os dois sentadinhos conversando. Eu fui pra praia, dei um beijo nos dois e fui pra praia encontrar minha turma. Isso devia ser umas dez e meia, onze horas da manhã. Voltei duas horas depois e, quando eu voltei, a casa estava fechada... Eu estou entrando em casa, vejo uns homens, meio na penumbra, não entendi nada, mas a minha mãe me pega na entrada da casa para a cozinha, fala assim, com a cara muito assustada, os olhos muito arregalados: “Teu pai foi preso. Você vai tentar sair e avisar o teu tio (que é o marido da irmã caçula do meu pai – que também é a única que está viva), vai avisar o teu tio em São Paulo, o teu tio advogado”. Falei: “O quê? Tá, tá bom”. Subi... Nessa época eu jogava vôlei pelo Botafogo, eu era atleta juvenil do Botafogo, de voleibol. Eu me vesti de atleta do Botafogo, fui descendo a escada, saindo, alguém olhou pra mim, falei “Olha, estou indo jogar, não vou poder ficar” e fui saindo. Me lembro o grande alívio que eu tive... Gozado que me vêm lembranças que eu não tinha antes – vocês falando. Na hora que eu abro a porta da minha casa, que eu sinto o ar de fora... – Alípio, você deve ter sentido isso na hora em que você saiu da cadeia... – que eu sinto o ar, aquilo é de uma... Isso eu me lembrei agora, neste momento: o ar existe, eu comecei a respirar de novo. Eu me lembro que eu estava agitada, esse ar entrou com uma vida muito grande dentro do pulmão mesmo e eu fui andando...

Pensamos: Oba! Que bela passagem. Não apenas permite que acompanhemos os passos e as sensações da adolescente, mas o fato de ela se lembrar do ar entrando nos pulmões naquele exato momento, juntamente com outras pessoas que estavam dando seu depoimento, imprime a essa informação um caráter autêntico. E vemos a força de narrativas de experiência pessoal, concretas, únicas, que são capazes de nos pegar pela mão e ampliar nosso conhecimento sobre o passado e o presente.

Eliana Paiva conseguiu telefonar para o tio da casa de um amigo, mas esse mesmo tio, preocupado, telefonou à mãe para saber o que estava acontecendo e, quando ela voltou para casa, os militares que estavam em sua casa já sabiam o que ela tinha feito. Uma parte do depoimento trata de como ela conseguiu “conversar” com um deles, que estava prestes a machucá-la com um cabo elétrico. Esse relato também é interessante, pois prende a atenção dos e das ouvintes, além de trazer um elemento a mais para a análise da entrevista, pois Eliana Paiva refere-se ao sofá, no qual se sentou para conversar com o militar, o qual é o mesmo que aparece em uma fotografia muito divulgada da família Paiva. Estudar essa fotografia e sua difusão pode ser um ponto interessante no estudo.

No dia seguinte, Eliana Paiva e sua mãe, Eunice Paiva, foram levadas ao DOI-CODI para depoimento. Mais uma vez, o relato prende a atenção dos e das ouvintes e traz detalhes importantes para a compreensão da situação, como o cheiro da prisão e o capuz:

Eu não me lembro mais muito o que aconteceu depois dessa conversa com esse homem. Eu não me lembro mais. Isso já devia ser o quê?... Umas cinco horas da tarde? A gente foi dormir, eu não me lembro se eu vi televisão, eu não me lembro o que a gente comeu, eu não lembro mais nada; isso foi realmente apagado, eu não consigo lembrar. Eu sei que eu dormi porque eu me lembro da minha mãe me acordando e falando: “Acorda, se veste, que a gente vai ter que dar depoimento”. No dia seguinte. E me lembro de escolher uma roupa que me cobria o corpo, porque eu fiquei com medo, comecei a ficar com medo. Eu me lembro que era uma túnica preta que vinha até o meio do joelho e uma calça. Eu me lembro de ter jogado muitos meses depois disso... Acho que eu joguei no mar, joguei num lugar muito longe, porque ficou com cheiro da prisão, por mais que eu lavasse.

Fomos colocadas num fusquinha, atrás; duas pessoas na frente. Em frente ao Manequinho<sup>4</sup> que tem no Maracanã – eu lembro porque, hoje, cada vez que eu vejo a reforma do Maracanã, eu vejo ele lá –, pararam o fusca, nós fomos encapuzadas. Era um capuz que vinha daqui até aqui embaixo, fedorento – quer dizer, aquele capuz já devia ter sido usado para tudo – e fomos parar no DOI-CODI. Eu e minha mãe fomos separadas, eu fui inteiramente revistada, minha mãe deve ter sido também, e fui colocada numa espécie de corredor polonês, sentada. Por que corredor polonês? Cada um que passava me dava um coque na cabeça... Não é choque – na Globo sai choque, na minha entrevista. É coque. Ou me chamavam de comunista. Chegavam no meu ouvido e me chamavam de comunista. E eu falei: “Bom, está acontecendo alguma coisa”. E você não consegue entrar... Enquanto adolescente, você não consegue entrar na leitura da história. Eu nunca entrei na leitura da história, na verdade. Quer dizer, aquilo não faz parte do teu mundo. O teu mundo é... sei lá, National Kid,<sup>5</sup> naquela época, da televisão, tinha outras coisas. Não faz parte. [...]

No meio da tarde, eu fui interrogada por um sujeito bastante grosseiro, um sujeito moreno, grandão, bastante grosseiro. Conforme ele foi falando comigo, foi me agredindo, me agredindo, e eu fui respondendo, respondendo. Foi perguntando dos amigos do meu pai, foi uma coisa que me assustou bastante. Mas eu pensei: é público e notório – tem que pensar muito rápido... [...] E eles tinham, na minha frente, uma espécie de uma planilha, uma espécie de gráfico enorme, parecia uma página dessas A3, com gráficos com nomes de pessoas. A sensação que eles estavam tentando organizar o que estava acontecendo – o que, pelo menos, era saudável – quer dizer, menos maluco. Quer dizer, em vez de partir pra porrada – desculpa os termos... E estavam organizando... Este senhor... Inclusive, é muito engraçado porque eu vi o programa da Globo... O programa da Globo, na hora que eu começo a falar que eu entrei numa sala de interrogatório, eles botam uma sala de interrogatório linda, com uma mesa belíssima, com arquivos... Não: era uma sala desse tamanho, na verdade era debaixo de uma escada, devia ter uma escada em



cima, com uma mesa de madeira rota e mais nada, e uma porta escura. Eu vi que ele olhava praquilo e me perguntava: “Tal pessoa é amigo de seu pai?” Eu falava: Bom, é público e notório. “É, é amigo do meu pai.” “Tal pessoa...?” “É.” “Então teu pai era um grande comunista.” Eu me lembro exatamente desse diálogo. “Teu pai é um grande comunista.” Eu virava para ele e falava assim: “Olha, eu não sei se meu pai conhecia alguma coisa de Marx. Nem sei se ele era um grande comunista...” Eu me lembro dessa frase até hoje, eu não sei de onde eu tirei essa frase na hora: “Eu não sei se ele era um grande comunista porque eu não sei se ele conhecia alguma coisa sobre Marx.” Papai não lia, papai era um militante socialista, acho que nem Marx papai tinha lido na vida. Papai era um grande político. Eu já falei isso pra você. Quer dizer, um sujeito bastante político. Aí, foi indo, foi indo, até que, uma certa hora: “Mas se o teu pai não era comunista, você é comunista”. Eu falei: “O quê?” “É, você é comunista. Está aqui a prova”. Então ele tira de trás dele um trabalho que eu escrevi para o Notre Dame de Sion para a professora Ilma sobre a invasão da Tchecoslováquia, sobre a Primavera de Praga, que foi muito interessante. Na verdade, a Primavera de Praga era uma reação contra os comunistas stalinistas! E eu relatava... Era um trabalho que eu adorei fazer. É um trabalho que eu fiz junto com o Ryff, quer dizer, o Ryff me franqueou as portas do recente Departamento de Pesquisa do Jornal do Brasil, o qual ele dirigia e em que eu encontrei coisas fantásticas, quer dizer, o que você encontra em arquivos. Quer dizer, fotografias lindas... Aí que eu fui entrando na história... Tudo o que eu via em casa, de repente eu achei aquilo fantástico. Quer dizer, como um povo tinha conseguido reagir e de uma maneira tranquila, vamos dizer, em termos, a um regime soviético que era terrível. As discussões lá em casa não eram essas, mas eu começava a pegar extratos dessa discussão e tentar eu mesma entender o que era e o que não era. [...]

Na hora em que ele colocou esse trabalho na minha frente, aí eu tomei um susto. Eu me lembro que eu dei um pulo da cadeira e falei: “Hum, e agora? Agora eu fui pega.” E ele, com um sorriso – aquele sujeito, que era um brutamontes –, com um sorriso que parecia que ele tinha comido um doce. Eu olhei pra ele e falei assim: “Bom, esse trabalho é meu”. Depois eu tentei lembrar onde é que eles tinham pego isso. Eu tinha uma gaveta dentro... Nós tínhamos gavetas – eu e minha irmã dormíamos no mesmo quarto – com trabalhos de escola. Eles reviraram a casa toda. A gente não percebeu isso, eu não me lembrava disso – que eles tinham revirado a casa toda.

Bom, aí, por sorte ou por azar, entra nessa sala de interrogatório um outro militar – não se sabia as patentes, não se sabia nomes, eles andavam com placas de metal no peito, à paisana – vira-se para o monstro na minha frente e fala: “Ô, cirurgião, nós temos um trabalho para você”. Aí encerra-se o interrogatório. Imediatamente ele levanta, eu vou de novo para o corredor e, nesse momento – nessas horas, sempre quando eu dou esses depoimentos, eu começo a chorar, mas acho que agora já passou –, começam as torturas na sala ao lado. Senhores e senhoras, pessoas que já passaram por isso, Alípio e Adriano, para uma criança de 15 anos de idade ouvir “Pelo amor de Deus, parem com isso!”, repetido em sequência, foi a coisa mais alucinante que eu já ouvi na minha vida. Até outro dia me parecia que a coisa estava enterrada. Ela fluiu... Por isso que eu digo: aos 15 anos você tem maneiras

de escapar da loucura humana. Quer dizer, aquilo ficou como filme na minha cabeça. Quando eu revelei, deixou de ser filme. Agora, voltou um pouco a ser filme. Então você vê que eu não me emociono mais com isso. Mas a primeira vez que contei isso, eu não parava de chorar – e aos urros, de choro. Porque ouvir tortura vedada – inclusive eu estava vedada num corredor –, 20 de janeiro, verão no Rio de Janeiro, dentro do DOI-CODI, foi a coisa mais enlouquecedora do mundo. Aí eu comecei a chorar, não parava de chorar... Não, nesse momento, não, eu fiquei meio estática: agora eu sei onde eu estou, agora eu acho que eu sei onde eu estou. Será que esse negócio não vai parar nunca? Não parava, não parava, e a coisa piorava, piorava. Ou seja, o tal do “cirurgião” tinha ido fazer a sua torturazinha cotidiana. Nisso também tinham dois rapazes na minha frente. Toda vez que alguém passava, chutava os meninos. Chutava, acho que devia ser naquele lugar, porque doía muito, porque eles davam berros e uivos tremendos.

A comparação entre o depoimento gravado (PAIVA, 2013) e o editado em livro (PAIVA, 2014) pode ser um investimento interessante. Em relação ao trecho recém-citado, cabe observar que a versão editada ajuda a entender o que seria aquela “espécie de corredor polonês”: “Fui colocada em uma espécie de corredor polonês, sentada em uma cadeira de madeira. Por que chamo de ‘corredor polonês’? Porque cada um que passava me dava um coque na cabeça ou me chamavam de comunista” (PAIVA, 2014, p. 164).

Por outro lado, as menções ao programa da Globo desapareceram da versão editada. Para as aulas de História, isso pode ser um material precioso, pois sabemos que depoimentos são comuns em programas de televisão e na mídia em geral. Quando trechos de entrevistas aparecem justapostos a outros elementos e métodos de apresentação, acabam influenciando as formas de percebermos o passado. Assim, é muito interessante a observação que Eliana Paiva faz da discrepância entre a sala de interrogatório que ela vivenciou e aquela que apareceu no programa da Globo. Seria muito interessante conseguir trazer esse programa à sala de aula para discutir as diferenças. Discutir o uso de entrevistas e depoimentos em documentários ou outros programas é muito importante para que nossos alunos e nossas alunas aprimorem seu olhar crítico em relação a eles, perguntando-se sobre as condições de enunciação dos depoimentos e as modificações introduzidas na produção dos programas (edição das entrevistas, acréscimos de músicas, sons de fundo, imagens, filmes, etc.).

A menção ao trabalho sobre a Primavera de Praga é um presente para o professor e a professora de História, pois reforça o valor de trabalhos de pesquisa bem feitos, permite discutir o que foi a Primavera de Praga, traz a realidade da jovem Eliana Paiva para perto das turmas.

Já foi possível perceber que estamos diante de uma fonte atraente, que traz experiências concretas e, com ela, a possibilidade de ampliação do conhe-

cimento sobre a ditadura e a vida nos anos 1970 – basta ver que Eliana Paiva teve de ir à casa de um amigo para telefonar para o tio em São Paulo, coisa que hoje possivelmente seria muito diferente. A fonte permite que conheçamos algumas coisas, mas não outras, e isso porque nosso conhecimento sobre o passado e o presente é mediado por fontes e evidências, as quais não trazem nunca resposta para tudo (mesmo porque não sabemos exatamente o que seria “tudo” sem antes despertarmos nossa atenção para o que está faltando). Há, portanto, elementos que permanecem sem explicação e, uma vez sendo identificados, podem ensejar novas pesquisas.

Sabemos que é sempre bom tomar entrevistas de história oral juntamente com outros documentos na análise de acontecimentos do passado e do presente (ALBERTI; PEREIRA, 2008). O caso Rubens Paiva está bastante documentado, e um trabalho com o depoimento de Eliana Paiva pode ser ampliado e enriquecido com outras fontes, bem como com a leitura do livro *Feliz ano velho*, de autoria de seu irmão, Marcelo Rubens Paiva, cujo acidente em 1979 foi mencionado no final do depoimento. No caso desse exemplo, aliás, pode ser até interessante comparar duas modalidades de narrativas de experiência pessoal: a autobiografia *Feliz ano velho* e o depoimento de Eliana Paiva.

Trabalhar narrativas de experiência pessoal juntamente com outros documentos pode iluminar suas especificidades. Os alunos e as alunas podem perguntar-se, por exemplo, quais informações trazidas pelas narrativas de experiência pessoal poderiam também ser encontradas em livros didáticos e quais não poderiam. E principalmente: o que aprendemos que só poderia ter sido contado por essa pessoa? Finalmente: aquilo que aprendemos nos ajuda a conhecer a história? Ou seja, até que ponto histórias de indivíduos contribuem (ou não) para o conhecimento de histórias das sociedades?

O depoimento de Eliana Paiva estende-se ainda sobre um segundo e um terceiro interrogatórios, a noite passada na prisão e sua libertação no dia seguinte, enquanto sua mãe permaneceria onze dias detida. No final, ela ainda traz uma informação pessoal, que, como sugerido no parágrafo anterior, pode ajudar-nos a conhecer a sociedade brasileira. Ela começa se referindo a uma sugestão trazida por pessoas que a antecederam na mesa.

A Camila sugeriu, e o Paulo, qualquer coisa de museu. Quando eles começaram a falar... Nunca me pareceu a ideia de um museu tão importante. Museu do Holocausto. Eu, quando eu tive... Eu tive um estresse muito grande muitos anos depois. Quando eu tive esse estresse, eu apaguei, e o que me vinha eram lembranças de holocausto, que eu nunca vivi e que, depois, inclusive, eu fui ver em filmes. Quer dizer, uma coisa de memória coletiva. Foi numa época em que eu trabalhava muito, devia ter vinte e... Foi depois do acidente do meu irmão que a coisa ficou meio pesada em casa, que eu tive um bruto de um

estresse. Chegaram a me dar remédio, eu fiquei meio que delirando uns dois dias e passou. Mas o que vinha, nesses delírios, eram exatamente memórias de judeus e de holocausto que eu não deveria ter porque não sou judia. Então eu me lembrei disso com você falando. Que é o que eu vi no DOI-CODI. Eu vi um campo de concentração ali dentro. Então eu sugiro que, desta belíssima semana que vocês estão organizando, que saia a ideia – Adriano Diogo, eu te dou essa ideia de mão beijada – da construção de um museu da ditadura, ou um museu da repressão, ou um museu que conte histórias das pessoas...

Nas faculdades de história, aprendemos, logo nos primeiros semestres, que a história nacional é, na verdade, uma “invenção”; que a “identidade nacional” muda com o tempo, dependendo daquilo que é valorizado em determinado momento; que os feriados e heróis e heroínas também são objeto de disputa; que os símbolos nacionais têm história, etc. No ensino básico, contudo, muitas vezes não temos tempo nem condições de trazer essas questões para dentro das nossas salas de aula e, se não tomarmos cuidado, corremos o risco de nos surpreender, repetindo, por exemplo, a estranha ideia de que o “Brasil” “começou” em 1500... Nos últimos anos, ficou cada vez mais difícil para professores e professoras de História buscarem registros que coloquem em xeque a “história única”, trazerem para as salas de aula a discussão sobre a memória nacional e abrirem espaço para a discussão sobre as disputas de memória em torno da ditadura militar.

Contudo, se não abrirmos cuidadosamente espaço para essas discussões e para fontes efetivas, atraentes e estimulantes sobre a ditadura militar e outras questões espinhosas como o racismo, o que será de nossos e nossas estudantes?

Hoje temos, no Brasil, uma única instituição de memória dedicada ao período da ditadura militar, o Memorial da Resistência, inaugurado em 2008 na cidade de São Paulo nas instalações do antigo Departamento Estadual de Ordem Política e Social (sobre o assunto ver ALBERTI, 2018). Na Alemanha, talvez não haja cidade que não tenha um único memorial dedicado à reflexão sobre a ditadura nacional-socialista. Em nossos delírios, seja dormindo, seja na vigília, é capaz de, como Eliana Paiva, termos mais lembranças do holocausto do que das graves violações de direitos humanos cometidas em nosso país ao longo da história.

## Referências

ABHO – Associação Brasileira de História Oral. XIII Encontro Nacional de História Oral. Porto Alegre, 1 a 4 de maio 2016. *Anais eletrônicos*. ISSN: 2316-5219. Disponível em: <<http://www.encontro2016.historiaoral.org.br/site/anaiscomplementares>>. Acesso em: 14 maio 2020.

ADICHIE, Chimamanda. *O perigo de uma história única*. Palestra proferida em julho de 2009, na série de palestras TED. Disponível em: <<https://www.ted.com/talks/>

chimamanda\_adichie\_the\_danger\_of\_a\_single\_story?language=pt-br>. Acesso em: 15 maio 2020.

ALBERTI, Verena. *Ouvir contar*. Textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALBERTI, Verena. “Oral history interviews as historical sources in the classroom.” *Words & Silences. The Journal of the International Oral History Association. The Workings of Oral History*, v. 6, n. 1, p. 29-36, December 2011. ISSN 1405-6410 Online ISSN 2222-4181. Disponível em: <<https://www.ioha.org/wp-content/uploads/2016/06/15-221-2-PB.pdf>>.

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 3. ed., revista e atualizada. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ALBERTI, Verena. “Votação simbólica do projeto de revisão da Lei de Anistia: uma experiência no ensino médio.” Trabalho apresentado na mesa-redonda “Por que ensinar ditaduras do século XX?”, durante o seminário internacional “O ensino das ditaduras em tempos democráticos”, promovido pelo Núcleo de Pesquisa História e Ensino das Ditaduras na Universidade Federal Fluminense. Niterói, de 26 e 28 de agosto de 2014. (2014a). Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/17192/votacao%20simbolica%20do%20projeto%20de%20lei.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, acesso em 15/5/2020.

ALBERTI, Verena. “Ensino de história e história oral.” *Boletim Museu Histórico de Londrina*. Universidade Estadual de Londrina, v. 5, n. 10, jan./jun. 2014 (2014b), p. 20-21. ISSN 2177-7365. Disponível em: <[http://www.uel.br/museu/uploads/pagina/arquivos/Boletim\\_10.pdf](http://www.uel.br/museu/uploads/pagina/arquivos/Boletim_10.pdf)>.

ALBERTI, Verena. “História e memória na sala de aula e o ensino de temas controversos.” In: QUADRAT, Samantha Viz; ROLLEMBERG, Denise (org.). *História e memória das ditaduras do século XX*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015. p. 283-300. ISBN: 978-85-225-1778-7.

ALBERTI, Verena. “Dois temas sensíveis no ensino de História e as possibilidades da História Oral: a questão racial e a ditadura no Brasil.” In: RODEGHERO, Carla Simone; GRINBERG, Lúcia; FROTSCHER, Méri. *História oral e práticas educacionais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016 (2016a). p. 35-60. ISBN 978-85-386-0333-7

ALBERTI, Verena. “Temas sensíveis em sala de aula”, entrevista publicada no *Jornal da Universidade*. Publicação mensal da Secretaria de Comunicação Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, junho de 2016, p. 8. ISSN 2237-4086. Disponível em: <[https://issuu.com/jornaldauniversidade/docs/ju\\_191\\_-\\_junho\\_2016](https://issuu.com/jornaldauniversidade/docs/ju_191_-_junho_2016) (2016b). Acesso em: 14 maio 2020.

ALBERTI, Verena. “História oral, formação de professores e ensino de história”, entrevista publicada na *Revista do Lhiste – Laboratório de Ensino de História e Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, n. 4, v. 3, p. 107-115, jan./jun. 2016 (2016c). Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/revistadolhiste/article/view/70003/39471>>. Acesso em: 12 maio 2020.

ALBERTI, Verena. “Entrelaçando saberes: Educação em Direitos Humanos, outros espaços de saber que também educam.” In: ALVES, Luís Alberto Marques (coord.). *Cruzar fronteiras sobre o ensino de história: II Oficinas Luso-Afro-Brasileira*. Porto: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2018. p. 113-130. Disponível em: <<https://1er.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id024id1626&sum=sim>>.

ALBERTI, Verena. “História oral: aprendendo e vivendo, na teoria e na prática”. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; MESSIAS, Maria Cláudia Novaes (org.). *Clio-Psyché – Resistências: ciência e política na história da psicologia*. Curitiba: CRV, 2020. p. 37-50. (Coleção História, Psicologia, Sociedade, v. 1) ISBN 978-85-444-4106-0.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo. “Possibilidades das fontes orais: um exemplo de pesquisa.” *Anos 90*. Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, v. 15, n. 28, dezembro 2008, p. 73-98. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7959>>. Acesso em: 16 maio 2020.

ARANTES, André Almeida Cunha. “Filho do Zorro.” In: SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa. Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva”. *Infância roubada, crianças atingidas pela ditadura militar no Brasil*. São Paulo: Alesp, 2014. p. 23-25. Disponível em: <[https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/20800\\_arquivo.pdf](https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/20800_arquivo.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2020.

BRUM, Eliane. “*Brasil de 17 de abril de 2020: meu diário*”. Disponível em: <<http://elianebrum.com/desacontecimentos/brasil-de-17-de-abril-de-2020-meu-diario/>>. Acesso em: 14 maio 2020.

CNV – Comissão Nacional da Verdade. *Relatório: textos temáticos / Comissão Nacional da Verdade. – Brasília: CNV, 2014 (Relatório da Comissão Nacional da Verdade; v. 2)*. Disponível em: <[http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume\\_2\\_digital.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_2_digital.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2020.

*El País*. “‘Vovó nazista’ condenada por negar o Holocausto vai para a prisão.” 8/5/2018. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2018/05/07/internacional/1525712897\\_322840.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/05/07/internacional/1525712897_322840.html)>. Acesso em: 15 maio 2020.

FONSECA, Selva Guimarães. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de história. *História Oral*, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=193&path%5B%5D=197>>. Acesso em: 12 maio 2020.

GUILLEN, Isabel Cristina Martins. “História Oral e ensino de História: experiências e debates”. In: RODEGHERO, Carla Simone; GRINBERG, Lúcia; FROTSCHER, Méri. *História oral e práticas educacionais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016. p. 87-105. ISBN 978-85-386-0333-7

HDBG – Haus der Bayerischen Geschichte. “Methodisch – didaktische Hinweise zur Oral History / Zeitzeugenbefragung zum Thema Flucht – Vertreibung – Integration der Deutschen nach 1945”. Disponível em: <<http://www.hdbg.de/boehmen/downloads/oralhistory-lehrer.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2020.

HENKE-BOCKSCHATZ, Gerhard. “Zeitzeugenbefragung.” In: MAYER, Ulrich; PANDEL, Hans-Jürgen; SCHNEIDER, Gerhard (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts. 2004, p. 354-370.

HOLLANDA, Cristina Buarque de; ISRAEL, Vinícius Pinheiro. Panorama das comissões da verdade no Brasil: uma reflexão sobre novos sentidos de legitimidade e representação democrática. *Revista de Sociologia Política*, Curitiba, v. 27, n. 70, e006, 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-44782019000200210&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782019000200210&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 jan. 2020.

HORN, Karen. Oral history in the classroom: Clarifying the context through historical understanding. *Y&T [Yesterday&Today]*. The South African Society for History Teaching (SASHT), *Vanderbijlpark*, n. 11, p. 72-83, jan. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2223-03862014000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-03862014000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 maio 2020.

LÉVI-STRAUSS, Claude. “Finale.” *L’homme nu*. Paris: Plon, 1971.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*. Revista do Departamento de História da UFF, Rio de Janeiro, n. 21, p. 15-26, jul./dez. 2006.

MPF – Ministério Público Federal. 2ª Câmara de Coordenação e Revisão. *Crimes da ditadura militar*. Relatório sobre as atividades de persecução penal desenvolvidas pelo MPF em matéria de graves violações a DH cometidas por agentes do Estado durante o regime de exceção. Brasília: MPF, 2017. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr2/publicacoes/roteiro-atuacoes>>. Acesso em: 15 maio 2020.

MULLER, Angélica; FAGUNDES, Pedro Ernesto. O trabalho das comissões da verdade universitárias: rastreando vestígios da repressão nos campi durante a ditadura militar. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 66, n. 4, p. 44-47, dez. 2014. Disponível em: <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252014000400014&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252014000400014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 maio 2020.

ORAL HISTORY SOCIETY. *A Guide to Oral History for Schools and Youth Groups*. Disponível em: <<https://www.ohs.org.uk/advice/how-to-do-oral-history/>>. Acesso em: 14 maio 2020.

PAIVA, Maria Eliana Facciolla. Depoimento em 9/5/2013. *Seminário Verdade e infância roubada – crianças atingidas pela ditadura*. Comissão Estadual da Verdade de São Paulo, Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp). 6 a 10 de maio de 2013. Disponível a partir do minuto 52:15 de <<http://comissaoaverdade.al.sp.gov.br/arquivos/videos/seminario-quotverdade-e-infancia-roubadaquot-criancas-atingidas-pela-ditadura-parte-1-9-05-2013-tarde>> e até o minuto 9:52 de <<http://comissaoaverdade.al.sp.gov.br/arquivos/videos/seminario-quotverdade-e-infancia-roubadaquot-criancas-atingidas-pela-ditadura-parte-2-9-05-2013-tarde>>. Acesso em: 15 maio 2020.

PAIVA, Maria Eliana Facciolla. “O testemunho do que eu sei, li, vi, ouvi, senti e pensei.” In: SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa. Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva”. *Infância roubada, crianças atingidas pela ditadura militar no Bra-*

sil. São Paulo: Alesp, 2014. p. 161-169. Disponível em: <[https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/20800\\_arquivo.pdf](https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/20800_arquivo.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2020.

PONTES, Carlos José de Farias. “O uso da história oral no ensino de história: uma experiência no Colégio de Aplicação (CAP) da Universidade Federal do Acre (UFAC)”. Trabalho apresentado ao XIII Encontro Nacional de História Oral. Porto Alegre, 1 a 4 de maio 2016. Disponível em: <[https://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1462028167\\_ARQUIVO\\_OUSODAHISTORIAORALNOENSINODEHISTORIA.pdf](https://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1462028167_ARQUIVO_OUSODAHISTORIAORALNOENSINODEHISTORIA.pdf)>. Acesso em: 14 maio 2020.

SALMONS, Paul. *Ordinary things?* Centre for Holocaust Education. Disponível em: <<https://www.holocausteducation.org.uk/lessons/open-access/ordinary/>>. Acesso em: 15 maio 2020.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa. Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva”. *Infância roubada, crianças atingidas pela ditadura militar no Brasil*. São Paulo: Alesp, 2014. Disponível em: <[https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/20800\\_arquivo.pdf](https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/20800_arquivo.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2020.

SHOPES, Linda. *Making Sense of Oral History*. History Matters. The U.S. Survey Course on the Web. Disponível em: <<http://historymatters.gmu.edu/mse/oral/>>. Acesso em: 14 maio 2020.

SOARES, Inês Virginia Prado. “Justiça de transição”. *Dicionário de direitos humanos*. Escola Superior do Ministério Público da União. Disponível em: <<http://escola.mpu.mp.br/dicionario/tiki-index.php?page=Justi%C3%A7a+de+transi%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 15 maio 2020.

STAMPA, Inez; RODRIGUES, Vicente (org.). *Ditadura e transição democrática no Brasil*. O golpe de Estado de 1964 e a (re)construção da democracia. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2016.

---

<sup>1</sup> Verena Alberti é professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) na área de ensino de História e professora de História na Escola Alemã Corcovado no Rio de Janeiro. É doutora em teoria da literatura pela Universidade de Siegen, Alemanha, e pós-doutora em ensino de História pela Universidade de East Anglia (Norwich, Reino Unido) e pela Universidade de Londres. Endereço institucional: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Rua São Francisco Xavier, 524, Pavilhão João Lyra Filho; 12º andar, sala 12.019, Bloco B, Maracanã, CEP 20550-900; Rio de Janeiro, RJ.

<sup>2</sup> Um apanhado dessas iniciativas pode ser encontrado na página <<http://www.dhnet.org.br/verdade/index.htm>>. Acesso em: 15 maio 2020, e também em HOLLANDA; ISRAEL, 2019, e MÜLLER; FAGUNDES, 2014.

<sup>3</sup> HORN, 2014, considera que não há necessidade de professores conduzirem entrevistas a não ser que seja uma política da escola e que haja tempo para isso.

<sup>4</sup> Eliana Paiva possivelmente está se referindo à estátua de Bellini, capitão da seleção brasileira em 1958 e 1962. Novamente será preciso ponderar se o equívoco merecerá ou não atenção de docentes e discentes nas aulas de História.

<sup>5</sup> O professor ou a professora poderá avaliar se “gasta um tempo” explicando a série japonesa dos anos 1960. O tempo “gasto” poderá ensejar comparações entre séries de hoje e de outrora e um mundo de outras possibilidades. Temos tempo para elas? Perderemos o foco com isso?



Parte 3

Fontes de pesquisa para  
a pesquisa em ensino de História



# Livros didáticos de História: consolidação e renovação de um objeto de pesquisa

*Itamar Freitas de Oliveira<sup>1</sup>*

*Margarida Dias de Oliveira<sup>2</sup>*

No período de 2004 a 2020, tratamos de problemas e estratégias de investigação sobre história, produção, avaliação e uso dos livros didáticos de História (LDH) no Brasil, e é isso que discutiremos neste capítulo.

Partindo das demandas apresentadas pelos organizadores, empregamos nossa experiência não em um sentido exclusivamente pessoal, mas como a trajetória de dois professores formadores de profissionais de História e Educação e pesquisadores do campo do ensino de História que delinearam suas escolhas a partir das necessidades de trabalhos de ensino e extensão relacionados à construção de políticas públicas.

Quando nos referimos às nossas participações e contribuições em políticas públicas, não estamos de forma alguma subestimando a participação dos outros sujeitos que formaram o coletivo. Se enfatizamos a nossa participação nas políticas públicas, é para afirmar e demonstrar o modo dialético com o qual tratamos as esferas do ensino, da pesquisa e da extensão. Enfim, a oferta de disciplinas e/ou projetos de ensino, a elaboração de projetos de pesquisa, a orientação de graduandos, mestrandos e doutorandos e a coordenação de projetos de extensão em constante reciprocidade foram cumpridas em interação com a nossa participação na avaliação e elaboração de políticas públicas.

Além de inscrita entre a atividade acadêmica e as políticas públicas (e, talvez, por isso mesmo), essa nossa reflexão possui outra característica: é um trabalho de “como se faz” pesquisa sobre LDH. O modo como entendemos esse “fazer”, contudo, difere de outros profissionais. Teoria e Metodologia da História ou Teoria da Pesquisa Histórica não é um saber que se sustenta por si mesmo, apesar de a disciplina ser ministrada dessa forma na maioria dos cursos de graduação. A reflexão sobre um objeto, sobre os recortes que são realizados e as justificativas fornecidas para suas pesquisas, entre outras questões, é o que leva à escolha de um método (ou seu inverso), ações diretamente relacionadas à demanda que move o pesquisador. Isso significa dizer que anunciar “como se faz” ou “como foi feito” implica declarar as razões coletivas e pesso-

ais, as crenças, os engajamentos político-partidários. Afinal de contas, eles determinam grande parte de nossos empenhos, acertos e erros.

Por causa desse entendimento sobre Teoria e Método, o capítulo foi estruturado da seguinte maneira: relatamos nossa experiência por meio de questões, procedimentos, resultados e consequências das nossas ações de pesquisa. Por isso expusemos e discutimos pesquisas autorais ou orientações que trataram sobre representações; discorremos sobre as pesquisas balizadas pela fundamentação teórica dos livros didáticos; as que executaram revisões de literatura e análises em perspectiva histórica; as que utilizaram os princípios e processos de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, como questões ou fontes; e os trabalhos que discutiram propostas de nomenclatura e propunham a divulgação da produção científica da área. Nas considerações finais, apresentamos novos desafios e motivações para o engajamento na pesquisa sobre o livro didático no Brasil.

### **Representações nos livros didáticos de História**

Nossas empreitadas de pesquisa com o livro didático não iniciaram com o exame de representações. Aliás, como verão adiante, fomos bastante críticos com a prática da “historiografia da falta”. Assim mesmo nos engajamos e até orientamos trabalhos que descreviam como os LDH abordavam determinados sujeitos ou períodos históricos. Estudamos representações construídas sobre História da América, História dos Indígenas, História Medieval e das Imagens.<sup>3</sup> A demanda provinha de nossa simpatia e, evidentemente, do engajamento crítico nas bandeiras de movimentos sociais. Também provinha da necessidade de entender o livro para além do texto no caso das imagens. O modo de atendê-las foi, em geral, o emprego da análise de conteúdo, comparando livros e/ou coleções sincronicamente.

Examinamos, então, critérios que envolviam as propostas curriculares do tipo integrado, intercalado, justaposto, temático e convencional, como também orientamos trabalhos que visavam a uma melhor compreensão do modo como eram construídas.<sup>4</sup> Também usamos para triagem as coleções de maior circulação ou coleções de menor circulação, comparando entre estados ou entre regiões. Além disso, comparamos coleções e/ou livros diacronicamente: antes da existência do PNLD e após sua implementação em momentos diferentes do programa desde 1985.

As primeiras representações de História da América nós examinamos nos livros didáticos de História Regional (LDHR), que circulavam em 26 estados brasileiros entre 2006 e 2009, ressignificando o região e o regional

(L. Cunha, P. Bourdieu) e representação (R. Chartier). O resultado indicou-nos que apenas dois eventos realizavam uma representação residual: Guerra do Paraguai e Descobrimento da América. A bibliografia especializada não era empregada, e as inserções foram feitas apenas nos LDHR dos estados fronteiros. Além disso, detectamos um desvio até hoje inexplicado: enquanto os textos principais citavam Cristóvão Colombo, os exercícios citavam Américo Vespúcio e Vasco da Gama.<sup>5</sup>

Quanto à história indígena, percebemos que ela focava, isoladamente, os textos escritos e, isoladamente, os textos iconográficos. Empregando conceitos da nova história indígena (M. Coelho, L. Grupioni) e a ideia de indígena (J. M. Monteiro), constatamos que no texto iconográfico as representações eram próximas quanto ao espaço na narrativa em número de unidades. Começavam a distanciar-se na presença por períodos. No escrito, predominava a Colônia. No iconográfico, a distribuição das representações indígenas era equilibrada entre Colônia e República. O escrito explorava as denúncias (terra, genocídio, etnocídio), e o iconográfico privilegiava os modos de vida. Em ambos encontramos ambiguidades, contradições, erros de informação e lugares comuns.<sup>6</sup> Mediante orientação de mestrado, constatamos que a literatura considerava conservador um livro que empregava o quadro da Primeira Missa no Brasil. Nos livros didáticos, contudo, encontramos ressignificações operadas pelos autores na leitura da imagem. Assim, demonstramos a arbitrariedade do signo (F. Saussure) na construção da representação indígena via imagens clássicas.<sup>7</sup>

Com as representações sobre Idade Média a atitude foi similar. Estávamos interessados em testar a hipótese da representação equivocada sobre o período nos LDH do ensino fundamental. Era lugar-comum afirmar que a Idade Média estava representada como “Idade das Trevas”, período de decadência das artes e da ciência. O resultado surpreendeu até nós mesmos que seguíamos a opinião majoritária e reforçou um hábito centenário salutar para o ofício: duvidar sempre, até mesmo dos pares especializados em História da Idade Média. A orientação de graduação indicou-nos, finalmente, que a Idade Média era vista como um momento de perdas de conhecimentos de algumas áreas, mas de ganhos em outras, como qualquer período histórico. O que se evidenciava era o eurocentrismo, mas não o estereótipo. É provável que esse caráter tenha se aperfeiçoado hoje, quando distamos duas décadas da apresentação daquele trabalho de conclusão de curso.<sup>8</sup>

Além de Idade Média, indígenas e América e sob demandas dos movimentos sociais, recém-contemplados por inserções nos editais do PNLD, investigamos as representações sobre famílias e homossexuais. As famílias

(C. Ghasarian) eram tratadas como sujeitos históricos, agindo, sofrendo e submetidas às ideias de bem e mal. Suas representações oscilavam entre abordagens de luta de classes segundo as ideias marxianas e de piedade e dignidade humana, tributária da vulgata cristã. Estimulados pelos conceitos de identidade (C. Lévi-Strauss; S. Hall), constatamos a enorme assimetria entre a família do nosso tempo presente, que pode se constituir como família monoparental ou com diferentes arranjos, e a família do tempo presente narrado nos LD, que era tratada como elemento natural, nuclear, formada por pares heterossexuais que geram filhos.<sup>9</sup>

No que diz respeito à representação dos homossexuais e ao combate à homofobia (T. Lionço), constatamos que os livros didáticos do ensino fundamental ampliaram a representação dos homossexuais em eventos como o nazismo e a contracultura. A inserção ocorria em termos de exercícios, imagens e novos termos como “homossexual”, “homofobia”, “orientação sexual” e “grupo gay”. A identidade (T. Silva) projetada sobre os sujeitos, contudo, oscilava entre “vítimas indefesas” (quando se tratava principalmente do nazismo), indivíduos “determinados”, “questionadores” e “fortes” (quando o tema era a contracultura) e novamente vítimas (em relação ao final da década dos anos 2000), sugerindo uma regressão em termos de sensibilidades e de valores.<sup>10</sup>

### **Fundamentação teórica dos livros didáticos de História**

Além das representações equivocadas e das sub-representações, examinamos a fundamentação teórica potencial ou realmente empregada na escrita dos livros didáticos. Quanto à natureza do LDH, ele efetivamente era um produto diferenciado em relação aos manuais distribuídos no ensino superior? Existiria um modelo cientificamente correto de orientação para a escrita do LDH? Em que medida os autores empregavam teorias da aprendizagem, teorias linguísticas e teorias da História na efetivação de seus projetos? As universidades poderiam contribuir para a melhoria da produção? Essas demandas provinham, em sua maior parte, dos critérios de qualidade do PNL D, que foram se modificando, e à medida que acompanhávamos a política pública, necessitávamos de mais estudos para embasar nossas ações.

A estratégia comum foi a análise de conteúdo (L. Bardin), conceito a conceito, tese a tese, mediada pela comparação entre as prescrições e as realizações dos textos introdutórios destinados ao professor, aos textos principais, complementares e aos exercícios. Os procedimentos, contudo, foram adequados às necessidades. Em determinado momento, chegamos a abusar dos modelos oferecidos pelos que estudavam textos, estratégias textual-discursivas e

sintaxe, processos sintáticos, problemas respectivamente caros à Linguística Textual (L. A. Marcuschi) e à Linguística Textual Aplicada (O. Garcia). Em outros, a busca foi mais simples: apenas capturar palavras, inventariar brevemente suas histórias e colher os significados em uso nos LDH.

Assim trabalhamos quando a demanda foi conhecer a natureza dos exercícios e as suas efetivas relações com os textos de apresentação. Percebemos, então, que os exercícios dos Livros Didáticos Regionais – LDR eram marcados pela ênfase em itens do tipo “responda à questão”, focando habilidades de busca da informação e restrito uso de habilidades analíticas e avaliativas.<sup>11</sup> Assim também procedemos quando testamos a hipótese circulante de que os livros didáticos eram escritos em linguagem infantil (para não dizer infantilizada). As investigações indicaram-nos que os livros não obedeciam padrão em seu processo linguístico de orientação do leitor na produção de sentido. As inserções para exemplificar ou justificar eram raras. As constituidoras de conhecimento prévio eram usadas em todas as aberturas de capítulos. E as inserções que exemplificavam ou ilustravam enunciados anteriores foram mais frequentes em todos os LDR.<sup>12</sup>

A hipótese demonstrou-se falsa também porque constatamos que os autores construíam períodos com mais de uma oração (coordenada, subordinada e mista) e não apenas oração absoluta. Os tempos do mundo narrado (pretérito perfeito, imperfeito) eram os mais empregados. Pobre em articuladores textuais lógico-semânticos e argumentativos, os textos ofertavam parágrafos com frases justapostas umas às outras. Enquanto nos anos iniciais predominavam os períodos simples e compostos por coordenação, no ensino médio predominavam os compostos por subordinação. No que diz respeito aos operadores argumentativos, contudo, não havia diferença expressiva. Os livros empregavam o conectivo “e” na mesma proporção. No ensino médio, raramente empregam o “embora” e “apesar de”.<sup>13</sup> A lição da pesquisa foi a sinalização para o setor produtivo de que a infantilização linguística deveria ser abolida dos LD e coleções, pois ela representava mais obstáculo do que estímulo ao letramento.

As questões afeitas aos domínios da linguística e da pedagogia não repercutiram no meio. As relacionadas à teoria da História gozavam de maior prestígio. A mais candente, acreditamos, foi a que envolveu a difusão da Teoria da História de Jörn Rüsen, no que diz respeito ao modelo de livro didático que ele difundiu. Muita tinta gastou-se contra e a favor do filósofo alemão. Para nós, o que importava era conhecer a sua teoria, por um lado, e combater a nociva tentativa de transformar o seu modelo em prescrição de política pública para a área. Por isso empreendemos várias análises sobre o valor dos seus conceitos de cultura histórica e livro didático. Nesses textos, apontamos três

limitações da referida teoria: a conciliação da pluralidade teórico-metodológica dos programas de formação inicial e da pós-graduação com a teoria universalista de Rüsen; a conciliação entre as capacidades mentais e a ideia de consciência em Rüsen e as capacidades mentais e a ideia de consciência mais popular no Brasil, a de P. Freire (empregada, equivocadamente, como elemento combinável); e a tentativa de tomar a teoria sistematizada nas publicações de Rüsen como valor principal para a avaliação do livro didático do PNLD.<sup>14</sup>

Um dos desdobramentos dessas leituras foi a investigação sobre o valor heurístico das categorias de humanidade e igualdade (abonadas na Teoria da História de Rüsen). Na época, pretendíamos observar possibilidades de apropriação da teoria alemã e compreender os modos pelos quais essas categorias eram apresentadas nas narrativas dos livros didáticos, tendo em vista ser parâmetro eliminatório, presente no Edital do PNLD. No final da pesquisa, empreendida em projeto de iniciação científica, constatamos a necessidade de “traduzir” esses conceitos em valores específicos. Examinando o fenômeno da capoeira no livro didático, percebemos a importância das categorias para a compreensão das disputas geradas em processos históricos específicos na sociedade brasileira.

### **Revisões da literatura e análises em perspectiva histórica**

As revisões de literatura são um procedimento básico em qualquer atividade de pesquisa. Em nossa trajetória, ganharam um peso maior, dado o espírito adverso ao LD, principalmente em programas de pós-graduação em História. Assim, necessitávamos de dados e resultados de análises para convencer os colegas da História sobre a plausibilidade do LD como objeto de pesquisa e tentar pautar, junto aos colegas da educação, a importância de excluir das suas pesquisas os vícios dos historiadores por formação. Assim, empreendemos revisões e, em paralelo, pesquisas sobre a história do LD. As fontes das revisões eram, predominantemente, teses e dissertações, a até então única revista especializada (*Revista História e Ensino* da Universidade Estadual de Londrina – UEL), os raros dossiês sobre ensino de História e as coletâneas em livro. Para a história do LDH, trabalhamos com material arquivístico, legislação, notícias e artigos de periódicos coetâneos.

Os procedimentos foram idênticos aos já anunciados no tópico anterior, embora tenhamos ampliado bastante o modo de explorar o livro didático a partir das leituras de Alain Choppin e Egil Borre Johnsen. Entre as categorias que utilizamos, acrescentadas na segunda metade da década passada, destacamos: livro didático ideal (J. Rüsen), pedagogia histórica (H. Herry), disciplina



escolar (A. Chervel), livro didático (K. Munakata), transposição didática (Y. Chevallard).

As primeiras interrogações à literatura eram muito gerais, já que buscávamos construir um perfil da área. E as respostas confirmavam, inclusive, as hipóteses de colegas de que o livro didático era um instrumento permissivo, que contava mentiras, que estava diretamente associado a um ensino tradicional, embora tenhamos sempre chamado a atenção de que esse adjetivo nunca foi problematizado e definido. Eram sobretudo análises extremamente polarizadas sobre o livro didático, apontado como a fonte de todos os males: do ensino tradicional, do erro, do preconceito, do estereótipo e da ideologia. Poucas vezes, o LDH foi visto como um material que deveria ser utilizado “mesmo quando era ruim” para ensinar a crítica aos alunos, mas sempre ressaltadas as dificuldades para uso, seja pela dificuldade das famílias em comprar ou pelo fato de que a escolha pelo professor na escola pública não era respeitada ou, ainda, a quantidade insuficiente deles para os alunos.

Era esse tipo de conclusão que estava chegando aos professores dos ensinos fundamental e médio. A experiência de sala de aula e do uso efetivo do livro didático fazia-nos entender que as nuances entre esses dois pensamentos deveriam ser examinadas e, principalmente, que o livro didático não era o ponto de partida para entender as dificuldades de formação de professores e os problemas constatados no “chão da escola”. Esse objeto cultural poderia ser um grande catalisador de questões, mas que emergiam das relações de sujeitos e experiências históricas na escola e em outros lugares. Por isso passamos a incentivar nossos orientandos e também nos propusemos a discutir temas até então naturalizados como ensino tradicional, livro didático, estudos sociais, interdisciplinaridade, conteúdos da disciplina História e divulgação do conhecimento histórico.<sup>15</sup>

As revisões da literatura geraram também exames sobre a experiência brasileira com LDH de cunho retrospectivo, em que a expressão “historiografia didática” foi cada vez mais empregada em nossos trabalhos. Desses interesses emergiram textos que empregavam livros didáticos como fontes de si mesmos (em análises de conteúdo) e, principalmente, como fontes do ensino de História em seus vários modos de realização.<sup>16</sup> De Sergipe constatamos, por exemplo, a apropriação de princípios escolanovistas, sobretudo a adequação da linguagem a um ideal aluno, a reprodução do ambiente familiar do aluno e o uso de desenhos, como também a difusão de gêneros secularmente conhecidos, a exemplo da corografia<sup>17</sup>, que nada de escolanovismo mantinha em sua forma e conteúdo.<sup>18</sup>

Da antiga capital federal, Rio de Janeiro, ressignificamos indícios sobre as práticas de ensino de História e percebemos que fazer LDH conferia prestígio suficiente para ser aceito como sócio do IHGB e não o contrário.<sup>19</sup> Percebemos ainda que ensinar História do Brasil no século XIX, prescrito pelo LDH, era fazer indagações sistemáticas, sucessivas e cumulativas ao aluno do primário via perguntas e respostas que não chegavam à maiêutica socrática.<sup>20</sup> Já no primeiro terço do século XX, ensinar História era combinar estratégias socráticas e estratégias psicológicas dos testes (E. Thorndike) e estimular a construção de quadros sinópticos e comparativos que ampliariam as habilidades da compreensão histórica: analisar, sequenciar, ordenar, comparar, fornecer as ideias de mudança e simultaneidade e sintetizar.<sup>21</sup> Ensinar História prescrito pelo LDH era, por fim, difundir orientações mistas sobre o processo histórico da história da Humanidade ou da História Universal (Kant/Hegel, Agostinho/Buckle), mutilar ou adaptar concepções de teoria da História pregadas no IHGB<sup>22</sup> e combater o materialismo com modelos do Brasil e de História Universal, que mesclavam filosofias especulativas da História (Bossuet/Hegel).<sup>23</sup>

### **Princípios e processos de avaliação do LDH**

Revisões de literatura, análises em perspectiva histórica, fundamentação teórica na cadeia produtiva e estudos sobre representações foram atividades demandadas pelas funções acadêmico-políticas ao longo desses 16 anos. Contudo essas mesmas demandas geraram ações propositivas no sentido de avançar para o aperfeiçoamento de tecnologias sociais em um domínio praticamente intocado no Brasil, em se tratando de ensino de História. Elas geraram trabalhos analíticos sobre os processos registrados em documentos oficiais e, em paralelo, obrigaram-nos a comparar o que se pensava e fazia à época, inclusive no Ministério da Educação (MEC), em termos de princípios e processos de avaliação.

Um parâmetro de comparação foi a prática documentada dos intelectuais dos anos 1930. Na Comissão Nacional do Livro Didático, o “reconhecido valor moral” e a especialização na matéria relativa ao componente curricular eram os critérios de recrutamento dos avaliadores. Quanto aos critérios de julgamento, eles eram prescritos pelo Estado, que privilegiava o apuro da linguagem, a informação técnico-científica, o emprego de conceitos básicos da pedagogia e o respeito às normas pedagógicas expedidas pelo Estado.<sup>24</sup> Também percebemos que os maiores erros dos LDH estavam no tratamento da linguagem e, em proporção quatro vezes menor, os erros de informação his-

tórica, inadequação da linguagem, deficiências didáticas, tipográficas e materiais.

Sobre a primeira década do século XXI, o trabalho principal foi recolher experiências, inclusive as datadas do passado imediato, dos processos de escolha ocorridos entre 2004 e 2015. A necessidade de avaliar e a determinação explícita de universalizar o livro didático e nacionalizar o PNL D, com a diversificação da Comissão Técnica e dos avaliadores, pode parecer pouco, mas, se lembrarmos que até 2004 todos os avaliadores dos livros didáticos de História eram dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, com exceção de uma professora do Paraná, podemos ter ideia do impacto desta decisão política.

Chamou nossa atenção o fato de que nenhuma das equipes anteriores se prontificou a relatar suas experiências. Quando indagávamos sobre as dificuldades e as adequadas formas de agir, infelizmente, sem exceção, os antigos participantes afirmavam: “nós usamos a ficha de avaliação”. Uma resposta óbvia, pois a ficha era o instrumento oficial. Como uma política pública, contudo, entendemos que era necessário registrar e publicizar o processo. Por isso, em 2014, publicamos um capítulo de livro no qual deixamos registrados todos os princípios e as etapas de avaliação no PNL D, como também relatamos ações construídas no período de 2004 a 2015 por meio de um relato de memória.<sup>25</sup>

Ao longo da década, acompanhamos as alterações nos editais e procuramos entender os sujeitos que dialogavam sobre a avaliação e como executavam essas trocas, indo além da análise da prática já estruturada em: lançamento do edital, análise do suporte, análise da documentação, treinamento dos pareceristas, análise duplo-cego, confronto de avaliações e consolidação, avaliação dos resultados por grupos focais de professores do básico.<sup>26</sup>

Esse olhar sobre o passado e o presente da avaliação no Brasil também nos levou a reconhecer as principais insuficiências do LDH do nosso tempo e a propor análises sobre os impactos no ensino a partir dessa experiência. A padronização é, de longe, o maior problema. Paradoxalmente, a cristalização ocorre por causa da legislação inclusiva, mas também é provocada pela inapetência de editores e autores, que não tiram proveito da liberdade prevista nos editais lançados pelo governo federal. A padronização é explícita na indiferenciação dos LDH destinados aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio e entre os LDH projetados para a escolarização regular e o ensino de jovens e adultos, na manutenção da História *magistra vitae* nos capítulos iniciais do livro do aluno, na apresentação de uma diacronia equívoca de historiografia ocidental que mistura referências da escola metódica, do marxismo, dos Annales, da Nova História/História social inglesa e da Nova História

Cultural e na recusa em selecionar e cortar conteúdo substantivo da versão anterior.<sup>27</sup>

Flagrar a cristalização do LDH, contudo, não implicava mudança na política pública, porque o próprio PNLD vivia sob ataques diversos, mesmo entre pesquisadores do ensino de História. Foram várias as declarações de que a avaliação deveria ficar na alçada do professor, de que o dinheiro dos livros deveria ser distribuído entre as escolas para que elas decidissem que materiais comprar e assim por diante. Essas acusações obrigaram-nos a examinar princípios e procedimentos de avaliação nos Estados Unidos da América e na França, lugares prestigiados pela academia brasileira, e ainda dois modelos de gestão da educação, respectivamente descentralizado e centralizado. Interrogamos ainda sobre o papel dos secretários de educação, diretores de escola, técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação, técnicos do MEC, professores, editores, autores, legisladores, ministérios públicos, alunos, movimentos sociais na construção das políticas públicas para o LDH.<sup>28</sup>

A questão gerou, inclusive, a orientação de uma dissertação de mestrado sobre as relações entre os sujeitos históricos e os elementos que estruturaram o espaço escolar (M. Certeau) no momento de produção dos critérios de qualificação dos livros didáticos no PNLD. Observando as tensões políticas inerentes ao período imediatamente posterior à ditadura civil-militar e examinando as publicações *Definições de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos – Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências/ 1ª a 4ª* (1994) e *Recomendações para uma política pública dos Livros Didáticos* (2001), constatamos que o modelo de livro didático hegemônico no país é o que se consolidou pela tradição escolar por meio do PNLD. Também constatamos que o próprio PNLD necessita retomar o diálogo com quem faz a escola, sobre o que efetivamente acontece na escola.<sup>29</sup>

Na busca por experiências extranacionais, reunimos especialistas em publicação bilíngue que trataram de iniciativas similares: *Para que(m) se avalia? Livros Didáticos de História e Avaliações* (Brasil, Chile, Espanha, Japão, México e Portugal). O resultado desse encontro demonstrou que a experiência nacional é única. No Brasil, é o professor quem faz a escolha. O país também oferece livros regionais e contempla, no mundo, em um só programa a maior quantidade de alunos e de escolas.

A coletânea também demonstrou que a pesquisa brasileira na área é endógena – como de resto é todo o campo do ensino –, o que causa a hiper crítica sobre a experiência brasileira, quando outros países passam por problemas semelhantes aos nossos. A ausência de uma historiografia comparada afeta até mesmo a distorção da experiência nacional. Como as casas editoriais, os

colégios modelos, as instituições formadoras pioneiras no ensino superior de História estão localizadas no centro-sul do país, as singularidades das demais regiões ficam obscurecidas.<sup>30</sup>

Em outra iniciativa de análise do extranacional, constatamos que os critérios eram, predominantemente, os conhecimentos pedagógicos, seguidos por suporte/ *design* e conteúdo substantivo disciplinar. Entre os residuais estavam: o apuro linguístico, valores, acessibilidade e legitimidade acadêmico-profissional. Nos EUA, país de políticas educacionais descentralizadas (mas também na França e no Brasil), os critérios variavam conforme os interesses: Estados focavam no conteúdo substantivo, associações de historiadores na apresentação exata dos conhecimentos e habilidades e na vigilância ideológica, e os empresários interessavam-se por padrões de suporte e *design*. No Brasil, nos últimos quinze anos, o livro teve que explicitar e cumprir propostas pedagógicas, historiográficas e os dispositivos legais sobre princípios de cidadania. O manual do professor foi reestruturado, a “aprendizagem” ganhou espaço sobre os “métodos de ensino” e as habilidades meta-históricas estão distribuídas por todo o impresso.

Percebemos também que a maneira de selecionar livros didáticos, no caso dos EUA, não implicava mudança na qualidade dos LDH. Os livros dos EUA permanecem muito parecidos, a despeito das várias formas experimentadas simultaneamente: escolha escolar, distrital, estadual, adoção de listas fechadas ou listas abertas, entre outras. Algo que determinava a padronização era, efetivamente, o mercado, ou seja, a quantidade de potenciais compradores, como também ocorre no Brasil.<sup>31</sup>

Com trabalhos desse tipo, por fim, convencemo-nos de que não existiria uma “solução” para os problemas apontados, principalmente, por avaliadores e professores envolvidos na cadeia de produção do LDH. Cada instância elege padrões e prioridades: professores, estudantes, sistemas educacionais nacionais e subnacionais, meios de comunicação, mercado e epistemólogos da História e da Educação. O conflito foi e provavelmente será a tônica da discussão sobre idealidade e a qualidade do livro didático no Brasil.<sup>32</sup>

### **Propostas de nomenclatura e trabalho de divulgação científica**

Além de consolidar e ampliar princípios e processos de avaliação, engajamo-nos, por fim, no trabalho de discutir e estabelecer alguns termos do glosário para a pesquisa com LD e, não menos importante, para divulgar os trabalhos de pesquisadores que se ocupavam da história, produção, avaliação e usos do LDH no Brasil.

Esse trabalho de divulgação foi determinado pelo trabalho cotidiano com a avaliação de livros didáticos evidentemente. Mas o cruzamento de experiências, bibliografias e procedimentos metodológicos foi também determinante porque nos fez perceber algumas fragilidades conceituais na área. Algumas categorias foram reexaminadas: “anacronismo” e “nominalismo”, por exemplo. Outras categorias foram ressignificadas ou estabelecidas, como as tipologias “história integrada”, “história intercalada”, “história justaposta”, que reclassificaram os livros didáticos do PNLD. Tais distinções ainda possuem funcionalidade: uma proposta integrada é aquela que trata da História Geral, do Brasil e da América de forma simultânea. A intercalada trata desses recortes espaciais, mas separados em capítulos. Já o tipo justaposto faz uma espécie de colagem dos recortes espaciais dentro dos mesmos capítulos ou unidades.<sup>33</sup>

Elementos estruturantes do LDH também foram definidos, e até a própria ideia de livro didático, tratado como algo naturalizado pela maioria dos colegas da educação básica<sup>34</sup>, foi expressa de modo diferente em texto recente. O exercício foi identificado como uma atividade que o aluno desempenha em situação de aprendizagem escolar. É um trabalho, segundo concepção marxiana. Já a seção foi definida como o elemento constituinte LDH e o menor segmento orgânico do livro didático. A menor parte que pode ser lida e compreendida autonomamente. Seções, assim definidas, transformam-se em ferramentas úteis para o analista de livros didáticos, que, dada a diversidade de projetos gráficos e editoriais, tem dificuldade para segmentar a obra em unidades de leitura.

A ideia de livro didático foi outra conquista. As primeiras iniciativas foram mediadas pelas definições de K. Munakata (artefato de papel e tinta), que já substituíam a primeira, mas limitada definição de C. Bittencourt (um objeto complexo). Nossas primeiras pesquisas empregaram essas definições, que foram ampliadas apenas na dimensão do suporte (do papel ao digital). Adiante consolidamos uma pesquisa subnacional e transnacional e a apresentamos no *Dicionário do Ensino de História*. Nossa definição é ideal e típica. Ela considera a etimologia dos termos “livro” e “didática”, as circunstancialidades das efetivas definições, disparidades entre a função, o uso e a designação do artefato e os dominantes critérios de definição em outros países para comunicar a ideia de que o livro didático não tem essência (seja mercado ou ideologia, seja suporte ou uso). É categoria designadora de um artefato que “apresenta o conhecimento”<sup>35</sup>.

A informação sobre a literatura nacional e subnacional e também o conhecimento dos pesquisadores que atuavam isoladamente em suas cidades e instituições possibilitaram-nos a entrada em outro ramo da atividade acadêmica: a divulgação científica. Dada a reunião periódica dos profissionais e as

usuais trocas nos intervalos de trabalho, planejamos e executamos ações que quase ganharam *status* de programas editoriais. Com o auxílio dos professores pesquisadores da área do ensino de História e História da Educação e especialistas que se propuseram a dialogar com o campo, lançamos sete volumes de uma Coleção de Ensino de História com textos que discutiram<sup>36</sup> o ensino de História sob diversa perspectiva, desde os espaços onde ele ocorre até as diferentes experiências de formação inicial e continuada e sobretudo com a iniciação à docência.

Dois desses volumes foram integralmente dedicados ao livro didático. No primeiro, mais de duas dezenas de pesquisadores de várias regiões do Brasil debruçaram-se sobre as políticas públicas para o livro didático, discutindo as relações entre livro didático e Estado, formação docente, práticas de uso em sala, autoria, demandas sociais.<sup>37</sup> Dois terços dos capítulos foram especialmente dedicados ao aprofundamento de questões de pesquisa relativa às coleções e aos LDR avaliados e distribuídos pelo PNLD.

O segundo tratou de dois elementos do ciclo vital do LDH: as escolhas dos livros e o uso desses mesmos livros.<sup>38</sup> Ele emergia das avaliações sobre o alcance do PNLD. Como os professores escolhiam os livros didáticos? Qual a importância do guia do livro didático? Que usos os professores faziam dos LDH em seu consumo próprio e nas prescrições dirigidas aos alunos? O livro didático avaliado pelo PNLD cumpria as funções estabelecidas pelo programa? Essa edição recolheu textos sobre representações, linguagens, educação patrimonial, história local, História da África e a legislação sobre o livro didático.

Mediante pesquisa interinstitucional sobre escolha e uso do livro didático, coordenada por Maria Inês Sucupira Stamatto em 2006, reunimos pesquisadores dos estados da Bahia, Ceará, Mato Grosso do Sul, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Sergipe. Também publicamos um banco de dados com a tecnologia disponível na época e apresentamos os critérios e os resultados da pesquisa em publicação impressa e em CD-ROM.

Hoje, alguns desses textos são clássicos. O escrito de Ana Maria Mauad, por exemplo, é bastante requisitado pelos pesquisadores quando esses querem se referir às reflexões necessárias à utilização das imagens nos livros didáticos. Os textos de Maria Telvira da Conceição foram, da mesma forma, as primeiras divulgações de uma dissertação sobre o assunto, quando a pesquisa sobre África em sala de aula ainda engatinhava no Brasil. Essas coletâneas serviram também para lançar novos pesquisadores e novos temas, como as pesquisas sobre linguagem e poder simbólico nos LDH, de Ana Gabriela Seal. Essas publicações serviam também para promover a interação entre pesquisadores de produção (naquele momento) consolidada, como Marlene Cainelli e Décio

Gatti Júnior, e pesquisadoras como Flávia Eloísa Caimi e Marta Margarida de Andrade Lima, que se tornariam referências em suas respectivas temáticas dentro do campo.

As coletâneas, por fim, forneceram-nos a convicção de que os caminhos trilhados após aquelas sucessivas revisões da literatura resultaram em benefícios para o campo. Em primeiro lugar, pluralizamos questões, fontes, recortes temporais e espaciais e abordagens teóricas e metodológicas sobre livros didáticos. Em segundo lugar, e mais importante, instigamos nossos colegas a trabalhar coletivamente e a cooperar para fazer avançar o campo.

### **Considerações finais**

O esforço do trabalho coletivo e cooperado é uma meta reguladora. Estamos sempre nos aproximando e nos distanciando ao sabor das vicissitudes em nossas vidas. Coletâneas como esta, contudo, ativam nossas memórias e apuram nossas decisões: onde devemos investir nossas energias?

Hoje, consideramos que os pares de formação inicial em História foram convencidos de que o livro didático de História é um objeto de pesquisa histórica a ser tratado por historiadores. Os pesquisadores do ensino de História conseguiram evitar que se repetisse com o LDH o que ocorreu com a história da escola, a história do pensamento e das práticas escolares, competentemente consolidados como “seus” nos programas de pós-graduação em Educação.

Batalhamos, como esperamos que este texto tenha demonstrado, contra a nossa ultraspecialização em um único objeto de estudo – apesar de essa ser a tendência incentivada pelos programas de pós-graduação e as principais agências de fomento federais e estaduais. Compreendemos, como já afirmado anteriormente, o livro didático como um catalisador de questões e, sempre que podemos ou encontramos alunos dispostos a trabalhar conosco, tentamos responder a algumas das perguntas.

Outras batalhas, contudo, estão à nossa espera. Praticamente não há dissertações do Mestrado Profissional em História sobre livros didáticos, trazendo de volta um fantasma: a ideia de que o LDH é mediador ultrapassado. Não há, no Brasil, uma revista especializada em livros didáticos de História, e mesmo as duas únicas revistas de ensino de História só recentemente receberam conceitos medianos do Qualis Periódicos, o que desestimula – dentro das regras em vigor – o envidar de esforços para refletir e fazer chegar ao público pesquisas sobre o livro didático.

O debate transnacional no Brasil ainda é raro. E não nos referimos à moda transnacional de inserção da pós-graduação brasileira, revivida ciclica-



mente. O diálogo e a comparação transnacional são fundamentais para fins pragmáticos, a exemplo do que tratamos aqui sobre qualidade do livro didático, formas de escolha e relação história acadêmica e historiografia didática.

Por fim, o engajamento social é ainda premente. Devemos estar alertas e bem fundamentados para enfrentar, por exemplo, as tentativas de “suavização” dos LDH por governos de espírito ditatorial, a abordagem do criacionismo de modo equivalente ao evolucionismo, a oficialização do “*design* inteligente” como matéria científica, a absurda apresentação de duas verdades para cada problema histórico, o negacionismo do Holocausto e do Golpe Militar de 1964 no Brasil e a exclusão das narrativas e problemas identificados pelo termo “gênero”. Para tanto é necessário não apenas estudar, mas manifestar posição, algo adormecido na maioria dos pesquisadores do livro didático desde o golpe de 2016.

---

<sup>1</sup> Itamar Freitas de Oliveira é licenciado em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS-1996), especialista em Organização de Arquivos pela Universidade de São Paulo (USP-1997), mestre em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ (2000), doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP-2006), doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-2019) e fez estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (PPGH/UnB-2014). É professor do Departamento de Educação e do Mestrado Profissional em História (UFS). Tem experiência nas áreas de Ensino de História, Teoria e Metodologia da História e foi parecerista do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em sete edições e da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Atua como gestor na educação superior pública, com passagens pela direção do Centro de Educação Superior a Distância (CESAD/UFS), presidência da Fundação de Apoio à Pesquisa de Sergipe (FAPESE). Atualmente, é pró-reitor de Gestão de Pessoas na UFS. Endereço institucional: Cidade Universitária Prof. “José Aloísio de Campos”, Av. Marechal Rondon, s/n, Jardim Rosa Elze. 49.100-000 / São Cristóvão-SE.

<sup>2</sup> Margarida Maria Dias de Oliveira é graduada em História pela Universidade Federal da Paraíba (1988), mestrado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (1994) e doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2003). Tem experiência na área de História, com ênfase em Teoria da História e Metodologia do Ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de História, livros didáticos de História, formação de professores, historiografia, memória e patrimônio cultural (histórico). Atualmente é professora titular do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Foi representante de História na Comissão Técnica do PNLD de julho de 2004 a janeiro de 2015. É coordenadora da Coleção Ensino de História da EDUFRN. Endereço institucional: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Campus Universitário Lagoa Nova, CEP 59078-970, Natal/RN – Brasil.

<sup>3</sup> Livros didáticos de História: imagens e representações. 2005. *Projeto de pesquisa*. Margarida Maria Dias de Oliveira. UFRN.

POTIER, Leda Virginia Belarmino Campelo. *História para “ver” e entender o passado*: didática da História, cinema e livro didático no espaço escolar. Orientador: Margarida Maria Dias de Oliveira. 2014. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

- <sup>4</sup> SILVA, Davi Martins Pereira. *História do Brasil nos Livros Didáticos: uma análise da proposta de História Integrada*. Orientador: Margarida Maria Dias de Oliveira. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.
- <sup>5</sup> SANTOS, Analice Marinho. História da América nos livros didáticos de História Regional. In: FREITAS, Itamar (coord.). *História regional para a escolarização básica no Brasil: o texto didático em questão (2006-2009)*. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009. p.163-194.
- <sup>6</sup> FREITAS, Itamar (coord.). *História regional para a escolarização básica no Brasil: o texto didático em questão (2006-2009)*. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009. p. 195-238.
- <sup>7</sup> SANTOS, Kleber Rodrigues. *Representações sobre indígenas em textos escritos e imagéticos de livros didáticos de história do Brasil (1920/2010)*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2012. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- <sup>8</sup> PEREIRA, Alzenira Oliveira. *A Idade Média nos livros Didáticos de História da 2ª Fase do Ensino Fundamental*. 2000. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em História) – Centro Universitário de João Pessoa, 2000.
- <sup>9</sup> FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de Oliveira. Família como sujeito da historiografia didática sobre o contemporâneo e o tempo presente. *Fronteiras: Revista de História*, Dourados, v. 18, n. 31, p. 322-338, jan./jun. 2016.
- <sup>10</sup> SILVA, Márcia Barbosa. *Representações de homossexuais nos livros didáticos de história para os anos finais do ensino fundamental, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (2005-2011)*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2013. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- <sup>11</sup> FREITAS, Itamar (coord.). *História regional para a escolarização básica no Brasil: o texto didático em questão (2006-2009)*. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009.
- <sup>12</sup> GALLY, Christianne. As estratégias teextual-discursivas de construção de sentido nos livros didáticos de História. In: FREITAS, Itamar (coord.). *História regional para a escolarização básica no Brasil: o texto didático em questão (2006-2009)*. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009. Iniciação científica.
- MOURA, Ana Maria Garcia. *Ensino de história para as séries finais da escolarização básica no Brasil: análise linguística*. Orientador: Itamar Freitas. 2009. Iniciação Científica. (Graduando em História) – Universidade Federal de Sergipe, 2009. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- OLIVEIRA, Carla Karinne Santana. *Ensino de história para as séries iniciais da escolarização básica no Brasil: análise linguística*. Orientador: Itamar Freitas. 2009. Iniciação Científica. (Graduando em História) – Universidade Federal de Sergipe, 2009. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- <sup>13</sup> OLIVEIRA, Carla Karinne Santana; MOURA, Ana Maria Garcia; AZEVEDO, Max Willes de Almeida. Escrevendo a história regional para crianças. In: FREITAS, Itamar (coord.). *História regional para a escolarização básica no Brasil: o texto didático em questão (2006-2009)*. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009.
- <sup>14</sup> FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Cultura histórica e livro didático ideal: algumas contribuições de categorias rüsenianas para um ensino de história à brasileira. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, p. 23-234, jul./dez. 2014.
- SOARES, Jandson Bernardo. *Espaço escolar e livro didático de História no Brasil: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994-2014)*. Orientador: Margarida Maria Dias de Oliveira. 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- Orientamos os seguintes projetos de iniciação científica, todos voltados para a discussão dos fundamentos teóricos sistematizados por Jörn Rüsen:

CONRADO, Amanda da Cunha. *Os livros didáticos de História e as orientações para a vida prática*. Orientador: Margarida Maria Dias de Oliveira. 2012, 2013 e 2014. Iniciação Científica. (Graduando em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

SOARES, Jandson Bernardo. *O ensino de História como orientação para vivência no tempo*. Orientador: Margarida Maria Dias de Oliveira. 2011. Iniciação Científica. (Graduando em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

ALVES, Raiane de Alexandria. *O livro didático... ideal? Aproximações teoria e prática a partir de livros aprovados pelo PNLD nos anos 2004 a 2015*. 2014. Orientador: Margarida Maria Dias de Oliveira. Iniciação Científica. (Graduando em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

<sup>15</sup> OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Livros didáticos de História: o estado atual da questão. *Boletim de Pesquisa Unipê*, João Pessoa, v. 02, p. 152-163, 2000.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de/ DIAS, Margarida Maria Santos. Livros didáticos de História: o estado atual da questão – 2ª parte. *Boletim de Pesquisa Unipê*, João Pessoa, v. 03, p. 113-125, 2001.

Planos de trabalhos de pesquisas de Iniciação científica:

SILVA, Mônica Fagundes de Sousa e. *Ensino de história na educação básica: mídia, memória e memorização*. Orientador: Margarida Maria Dias de Oliveira. 2007. Iniciação Científica. (Graduando em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

ASSUNÇÃO, Victor Gabriel Campelo. *Ensino de história na educação básica: mídia, memória e memorização*. Orientador: Margarida Maria Dias de Oliveira. 2007. Iniciação Científica. (Graduando em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

MOURA, Ana Maria do Nascimento. *Ensino de história na educação básica: mídia, memória e memorização*. Orientador: Margarida Maria Dias de Oliveira. 2007. Iniciação Científica. (Graduando em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

*Professores de História e interdisciplinaridade: entre concepções e práticas construídas a partir dos livros de Ciências Humanas adquiridos pelo PNLD 2016*. MARTINHO LUIZ MEDEIROS DUARTE, 2018.

*Livros didáticos de Ciências Humanas e suas Naturezas: entre concepções e práticas de produção de livros interdisciplinares a partir do PNLD 2016*. VIVIAN MIKAELLY DA SILVA PEREIRA, 2018.

*Progressão do conhecimento histórico na segunda versão da BNCC – Segunda etapa*. MATHEUS OLIVEIRA DA SILVA, 2018.

*Progressão do conhecimento histórico na segunda versão da BNCC – Segunda etapa*. REBECA NADINE DE ARAUJO PAIVA, 2019.

*O papel do conhecimento histórico no Youtube (2005-2019)*. GLICIA KALIANE LUCAS MACHADO DE SOUZA, 2019.

<sup>16</sup> Exemplos de trabalhos desse tipo são:

LIMA, Caio Rodrigo Carvalho. *Mestres-escola e a construção das ideias do Ensino de História no Brasil*: Sérgio Buarque de Holanda. Orientador: Margarida Maria Dias de Oliveira. 2010. Iniciação Científica (Graduando em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

DANTAS, Felipe Mykael Alves. *A instituição da disciplina Cultura do RN: discursos e práticas*. Orientador: Margarida Maria Dias de Oliveira. 2009. Iniciação Científica (Graduando em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SILVA, Katiane Martins Barbosa da. *A instituição da disciplina Cultura do RN: discursos e práticas*. Orientador: Margarida Maria Dias de Oliveira. 2008. Iniciação Científica (Graduando em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

<sup>17</sup> ANDRADE, Leila Angélica Oliveira Moraes de. *Para a formação do bom sergipano: um estudo do livro didático Meu Sergipe, de Elias Montalvão (1916)*. Orientador: Itamar Freitas de

- Oliveira. 2002. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em História) – Universidade Federal de Sergipe.
- SANTOS, Maria Fernanda dos. *Historiografia didática em Severiano Cardoso*. Orientador: Itamar Freitas de Oliveira. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Sergipe.
- <sup>18</sup> Também constatamos a manutenção, ainda na segunda metade do século XX, do gênero livro de leitura, a história pela biografia dos seus governantes e a produção artesanal do livro didático de história de Sergipe na primeira década do século XXI. A história de Sergipe não era contemplada pelo PNLD simplesmente por falta de iniciativas editoriais.
- SANTOS, Kléber Rodrigues Santos. *História de Sergipe para a escolarização básica: a experiência do livro didático Sergipe nossa história*. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Sergipe, 2008.
- MONTEIRO, Diogo Monteiro. *A produção didática sobre história de Sergipe: a iniciativa de Acrísio Torres de Araújo*. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Sergipe, 2007.
- SANTOS, Maria Fernanda dos Santos. *Historiografia didática em Severiano Cardoso*. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Sergipe, 2007.
- <sup>19</sup> REIS, Aaron Sena Cerqueira. *A ideia de ensino de história na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838-1860)*. Orientador: Itamar Freitas de Oliveira. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- <sup>20</sup> FREITAS, Itamar. A História Universal de José Estácio Correia de Sá e Benevides (1890-1903). In: *Histórias do ensino de História no Brasil (1890-1945)*. São Cristóvão: Editora da UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2006. p. 127-182.
- FREITAS, Itamar. História do Brasil para crianças: o livro escolar nos primeiros anos da República e a iniciativa de Joaquim Maria de Lacerda (1880-1918). In: *Histórias do ensino de história no Brasil*. v. 2. São Cristóvão: Editora da UFS, 2010. p. 45-66.
- <sup>21</sup> FREITAS, Itamar. História e Escola Nova: as inovações do professor Cesarino Júnior para o ensino secundário em São Paulo (1928-1936). In: *Histórias do ensino de história no Brasil*. v. 2. São Cristóvão: Editora da UFS, 2010. p. 155-178.
- <sup>22</sup> FREITAS, Itamar. Erudição histórica e livro didático de História na Primeira República: as iniciativas de Sílvio Romero e de João Ribeiro (1890-1900). In: *Histórias do ensino de história no Brasil*. v. 2. São Cristóvão: Editora da UFS, 2010. p. 13-43.
- <sup>23</sup> FREITAS, Itamar. *A pedagogia histórica de Jonathas Serrano: uma teoria do ensino de história para a escola secundária brasileira (1913-1935)*. São Cristóvão/SE: UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.
- <sup>24</sup> FREITAS, Itamar. A historiografia escolar na Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD): pareceres de Jonathas Serrano (1838-1941). In: *Histórias do ensino de história no Brasil*. v. 2. São Cristóvão: Editora da UFS, 2010. p. 179-198.
- <sup>25</sup> OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, I. F. Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: processo de uma política e possibilidades de aperfeiçoamento. In: Margarida Maria Dias de Oliveira; Aryana Lima Costa (org.). *Para que(m) se avalia? Livros Didáticos de História e Avaliações (Brasil, Chile, Espanha, Japão, México e Portugal)*. 1. ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 11-25, v. 1.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Uma profissional de história em gestão de políticas públicas: como a memória construiu minha experiência no PNLD de 2004 a 2015. In: Helenice Rocha; Luis Reznik; Marcelo de Souza Magalhães. (org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. 1. ed. Rio de Janeiro: FVG Editora, 2017. p. 55-66.
- <sup>26</sup> SILVA, Jefferson Pereira da. *Relações étnico-raciais e o espaço escolar: uma análise das prescrições do Programa Nacional do Livro Didático: (2001-2014)*. Orientador: Margarida Maria Dias de

- Oliveira. 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Planos de trabalho de Iniciação Científica: *Relações étnico-raciais e o Livro Didático de História: uma análise das fichas de avaliação do PNLD (2003-2015)*. AMANDA COSTA BRITO. 2018. *Relações étnico-raciais e o Livro Didático de História: uma análise das fichas de avaliação do PNLD (2003-2015) – Segunda etapa*. MARIA BEATRIZ DE BRITO CAVALCANTI. 2018. *O Exame Nacional do Ensino Médio e a história e cultura da África e dos afro-brasileiros e O Exame Nacional do Ensino Médio e a história e cultura da África e dos afro-brasileiros – Segunda etapa*.
- <sup>27</sup> FREITAS, Itamar. Livro didático. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Margarida Dias. *Dicionário do Ensino de História*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2019. p. 143-148.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; SOARES, Jandson Bernardo. Programa Nacional do Livro didático – PNLD. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Margarida Dias. *Dicionário do Ensino de História*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2019. p. 202-208.
- <sup>28</sup> OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Múltiplas vozes na construção do PNLD. In: Décio Gatti Junior; Selva Guimarães Fonseca (org.). *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. 1. ed. Uberlândia/MG: EDUFU, 2011. p. 351-360.
- <sup>29</sup> SOARES, Jandson Bernardo. *Espaço escolar e livro didático de História no Brasil: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994-2014)*. 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- <sup>30</sup> OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; DIAS, Margarida Maria Santos; COSTA, Aryana Lima (org.). *Para que(m) se avalie? Livros Didáticos de História e Avaliações (Brasil, Chile, Espanha, Japão, México e Portugal)*. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2014. 164p.
- <sup>31</sup> FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *A qualidade do livro didático de história: No Brasil, na França e nos Estados Unidos da América*. Rio de Janeiro: FGV; Natal: EDUFRN, 2016.
- <sup>32</sup> FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: processo de uma política e possibilidades de aperfeiçoamento. In: Margarida Maria Dias de Oliveira; Aryana Costa (org.). *Para que(m) se avalie? Livros didáticos e avaliações (Brasil, Chile, Espanha, Japão, México e Portugal)*. 1. ed. Natal: Editora da UFRN, 2014. p. 11-25.
- <sup>33</sup> GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2010: *História*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.
- <sup>34</sup> OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; DIAS, Margarida Maria Santos. Livros didáticos: decifra-me ou devo-te. *Cadernos Didáticos Unipê*, João Pessoa, v. 1, p. 44-50, 1996.
- <sup>35</sup> FREITAS, Itamar. *Crêterios de qualidade para o livro didático na França (1983-2013)*. Acta Scientiarum. Education (On-line), v. 38, p. 21-29, 2016.
- FREITAS, Itamar. Livro didático de história: definições, representações e prescrições de uso. In: Margarida Maria Dias de Oliveira; Almir Félix Batista de Oliveira (org.). *Livros didáticos de História: escolhas e utilizações*. Natal: Editora da UFRN, 2009. p. 11-19.
- FREITAS, Itamar. Livro didático. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Margarida Dias. *Dicionário do Ensino de História*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2019. p. 143-148.
- <sup>36</sup> A Coleção Ensino de História, publicada pela Editora da UFRN – EDUFRN está assim constituída:  
OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, M. I. S. (org.). *O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. 1. ed., v. 1. Natal-RN: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EDUFRN), 2007. (Coleção Ensino de História).

- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; CAINELLE, Marlene Rosa (org.); OLIVEIRA, Almir Félix Batista de (org.). *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. 1. ed., v. 2. Natal-RN: EDUFRN, 2008. 200p. (Coleção Ensino de História).
- STAMATTO, M. I. S. (org.). *Escolha e uso do livro didático*. Pesquisa interinstitucional (Ensino Fundamental – Brasil/2006). 1. ed., v. 3. Natal-RN: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EDUFRN), 2008. (Coleção Ensino de História).
- ANDRADE, João Maria Valença de; STAMATTO, M. I. S. (org.). *História ensinada e a escrita da História*. 1. ed., v. 4. Natal-RN: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EDUFRN), 2009. (Coleção Ensino de História).
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de (org.). *Livros didáticos de história: escolhas e utilizações*. 1. ed., v. 5. Natal/RN: EDUFRN, 2009. 100p. (Coleção Ensino de História).
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Como se formam os professores de História: vivências e experiências na iniciação a docência*. 1 ed. v. 6. Natal: EDUFRN, 2009. 70 p. (Coleção Ensino de História)
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; Costa, Aryana Lima (org.). *Para que(m) se avalia? Livros Didáticos de História e Avaliações (Brasil, Chile, Espanha, Japão, México e Portugal)*. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2014. v. 1, p. 164p. (Coleção Ensino de História).
- <sup>37</sup> OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (org.). *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisa e ensino*. Natal: Editora da UFRN, 2007. [No sumário veem-se, além das organizadoras, Itamar Freitas, Isaide Bandeira, Iranilson Buriti, Maria Telvira da Conceição, Grinaura de Medeiros Morais, Ana Gabriela Seal, André Victor Cunha, Éden Lemos, Marta Lima, Juçara Luzia Leite, Sônia Nikitiuk, Arnaldo Pinto Júnior, Ana Maria Mauad, Décio Gatti Júnior, Luís Fernando Cerri, Ângela Ferreira, Marlene Cainelli, Sandra Ferreira, Flávia Caimi e Maria Augusta de Castilho].
- <sup>38</sup> OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de (org.). *Livros didáticos de História: escolhas e utilizações*. Natal: Editora da UFRN, 2009. [Além dos organizadores, constam como autores nessa obra: Itamar Freitas de Oliveira, Maria Inês Sucupira Stamatto, Marta Margarida de Andrade Lima, Isaide Bandeira, André Victor Cavalcanti Seal da Cunha e Ana Gabriela de Souza Seal].

# Desafios e possibilidades de análise de teias discursivas no currículo de História

*Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro<sup>1</sup>*

*Maria de Fátima Barbosa Pires<sup>2</sup>*

## O ensino de História em questão

O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é o passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações (FOUCAULT, 2000, p. 7).

Nas pesquisas que temos realizado<sup>3</sup>, utilizando a categoria de análise “professores marcantes” (MONTEIRO, 2015), tem sido possível identificar, localizar e investigar, a partir de indicações de ex-alunos, professores que, em suas aulas, desenvolveram explicações reconhecidas pelos estudantes como significativas e que criaram ou produziram interesse nesses estudantes em investir no estudo da História no Ensino Superior. Ao investigarmos as alternativas utilizadas para atribuição de sentidos nos processos de didatização, encontramos no conceito de “narrativa histórica” um instrumento de grande potencial heurístico (GABRIEL; MONTEIRO, 2014; MONTEIRO, 2019).

Ao longo desse período, considerando os resultados obtidos, verificamos algumas regularidades nos encaminhamentos, possibilitando configurar uma certa tradição com recorrências muito frequentes. Dentre elas podemos destacar a permanência da sequência cronológica e a referência eurocêntrica na seleção e organização dos conteúdos<sup>4</sup>, bem como a busca da aproximação dos processos estudados com a realidade do aluno, o que gera grande diversidade de contextualizações e o risco recorrente do anacronismo – fato que já foi objeto de análise em artigos e publicações (MONTEIRO, 1999, 2012, 2015). Outra característica observada é a frequente utilização de “narrativas de si” para ilustrar e conferir autenticidade e validade ao tema em estudo, o que também tem gerado alguns problemas do ponto de vista da abordagem histórica (MONTEIRO; AMORIM, 2015).

Expressão de configurações do “saber ensinado” (MONTEIRO, 2007(1)) e também do “conhecimento pedagógico do conteúdo” (SHULMAN, 1986, 1987); (MONTEIRO, 2007(1)); (MONTEIRO; PENNA, 2011; (MONTEIRO, 2019), pensamos que tais regularidades podem ser consideradas também

constituintes de um código disciplinar. Conforme propõe Cuesta Fernandez (1998), o processo de constituição de um código disciplinar refere-se à construção do processo de escolarização e de formação da cultura escolar, de constituição das disciplinas escolares que *en virtud de una acción recontextualizadora efectuada por vários agentes sociales, convierte el saber académico en conocimiento escolar legítimo, transmuta la ciência que se hace en la ciência que se enseña* (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p. 102 apud SCHMIDT, 2012). Esse processo implica a produção do que ele chama de “textos visíveis do código disciplinar”, tais como currículos e manuais didáticos, além dos “textos invisíveis do código disciplinar”, isto é, as práticas dos professores e dos alunos.

Com base em Cuesta Fernandez, alguns autores defendem que, no Brasil, pode-se definir uma periodização com quatro momentos de definição e redefinição do código disciplinar da História escolar: construção do código disciplinar da história no Brasil (1838-1931); consolidação do código disciplinar da história no Brasil (1931-1971); crise do código disciplinar da história no Brasil (1971-1984) e reconstrução do código disciplinar da história no Brasil (1984-?) (SCHMIDT, 2012, p. 78).

Essa periodização expressa tendência de interpretação em estudos sobre a história da disciplina escolar História (ABUD, 1993, 2011; BITTEN-COURT, 1998; MATTOS, 1993; FONSECA, 1993) e as especificidades de sua constituição ao se manter nos currículos escolares no Brasil desde meados do século XIX. No período de 1971 a 1984, foi objeto de deslocamento e substituição pela disciplina escolar Estudos Sociais, configurando uma época de “crise do código disciplinar”, pois seus conteúdos foram integrados a conteúdos da Geografia, Sociologia e Antropologia, com base em matriz disciplinar diferenciada, oriunda dos *Social Studies* norte-americanos, introduzidos no Brasil por Anísio Teixeira quando assumiu a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal. Inspirada no pragmatismo de Dewey, os Estudos Sociais configuram uma disciplina escolar que rompe radicalmente com a matriz vinculada aos estudos históricos dos historiadores, tendo suscitado grande reação e oposição (NADAI, 1988, 1993; MARTINS, 2002; SANTOS, 2009). Além disso, a implementação dessa disciplina escolar de forma intempestiva, sem planejamento ou ações para a formação dos professores, além da exclusão dessas disciplinas do currículo, gerou grande desorganização e descaracterização dos conteúdos específicos de História e Geografia em sua “integração” na nova disciplina com profundo empobrecimento da formação dos estudantes.<sup>5</sup>

A partir de 1984, de acordo com alguns autores, teve início o período que foi denominado de “reconstrução do código disciplinar da história no



Brasil” (SCHMIDT,2012) e que pode ser caracterizado por um movimento intenso de renovação da seleção dos conteúdos a serem ensinados: busca de superação de uma história tradicional por uma história crítica; de uma história político-administrativa por uma história econômica ou sociocultural; por tentativas de substituir uma forma de organização curricular linear para uma história temática ou organizada por eixos temáticos ou integrada; de abandono de metodologias de ensino ainda baseadas em questionários, exercícios de memorização a serem substituídos por uma proposta de ensino baseada em problematizações e no uso de fontes que aproximam o ensino de História das perspectivas da história dos historiadores.

Na área da História, influenciados pelas concepções teóricas oriundas da Escola dos Annales e do marxismo, desenvolvidas na primeira metade do século XX, os estudos históricos voltaram o olhar para as camadas subalternas da sociedade, na perspectiva de uma História Social com foco nos “vencidos”. Novos objetos, problemas e abordagens foram propostos. Essa nova produção repercutiu entre os professores de História, que passam a questionar mais ainda os Estudos Sociais, a Educação Moral e Cívica e a disciplina Organização Social e Política Brasileira (OSPB), instituídas a partir da Lei 5692/1971. Assim, na década de 1980, críticas acentuadas à então chamada “história tradicional” foram apresentadas, partindo de diferentes grupos e por diferentes motivos.

Mas o que podemos verificar é que a História “a ser ensinada” ou “ensinada” **foi posta em questão**, foi problematizada no momento da retirada dos Estudos Sociais do currículo do então Primeiro Grau – nesse aspecto havia praticamente uma unanimidade entre professores e historiadores; optava-se pelo retorno das disciplinas História e Geografia. Mas que História? Que Geografia?

No âmbito dessa problemática, estamos desenvolvendo pesquisa<sup>6</sup> que tem como foco produções textuais curriculares da disciplina escolar de História, elaboradas para as redes públicas municipal e do estado do Rio de Janeiro no período de 1985 a 2015. Nos primeiros anos desse período, no contexto do processo de redemocratização em nosso país, uma de suas principais iniciativas foi a eleição de uma Assembleia Constituinte e posterior promulgação da Constituição de 1988 e que teve reverberações na área educacional por meio de ações para a redemocratização da gestão das instâncias governamentais e para a reformulação dos currículos. Tornava-se urgente atualizar as propostas frente aos avanços científicos e afirmar encaminhamentos no sentido de valorizar a cidadania, o protagonismo dos sujeitos, a realidade dos estudantes com a perspectiva da formação de cidadãos para a consolidação de uma sociedade democrática.

Assim, a partir de 1983, após a primeira eleição direta para governadores estaduais, foram iniciados movimentos em vários estados brasileiros para reformular os currículos escolares de forma geral e restabelecer o ensino da História e da Geografia no 1º Grau por meio de processo democrático de consulta aos professores.<sup>7</sup> No caso da História, incorporando contribuições da nova produção historiográfica e pedagógica, que vinha se desenvolvendo desde a década de 1960, para a realização de aprendizagem significativa e afirmação da escola pública democrática.<sup>8</sup>

Nesse contexto, disputas entre diferentes comunidades disciplinares – educadores e historiadores – e internamente dissensos e divisões entre grupos envolvidos com diferentes temáticas de pesquisa que competem por status, territórios e recursos (GOODSON, 2012) têm se verificado, sem que um consenso ou hegemonia de uma tendência tenha sido alcançado. Ou precisaria ser alcançado?

Como foi possível a emergência desses textos curriculares? Como foram constituídos? Que inovações expressaram descontinuidades em relação à tradição dominada pela perspectiva eurocêntrica e colonizada? Constituiu-se um novo código disciplinar? Que perspectivas eram afirmadas para a construção de uma educação emancipadora? Como se constituiu a teia discursiva articulada para o ensino da disciplina escolar História?

Como objeto de análise da pesquisa, focalizamos os currículos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da Educação Básica, fixados em documentos escritos e em narrativas docentes produzidas no Rio de Janeiro, cujas experiências de mudança curricular foram ainda pouco estudadas, embora esse contexto tenha sido espaço estratégico de formulação e implementação de políticas desde a década de 1970.

Reconhecendo o momento estratégico de realização dessas reformas, optamos por realizar a análise tendo por base perspectivas teóricas que possam contribuir para a compreensão dos contextos de produção curricular, nos quais se desenvolvem conflitos por hegemonia e regulação de poderes. Entendemos que a problematização dessas produções curriculares para o ensino de História, compreendidas como discursos (FOUCAULT, 2000) em meio a jogos de poder, de linguagem e processos de subjetivação, pode contribuir para a produção de novos sentidos para o ensino dessa disciplina e superar tradições que nos aprisionam em perspectivas há muito questionadas.

Nesse sentido, em nossas pesquisas atuais, temos voltado a atenção para o conceito de teia discursiva (ALBUQUERQUE JR., 2007), que possibilita articular, por meio de tessituras mais amplas, enunciados presentes nos currí-

culos, espaços-tempos de produção discursiva de saberes, práticas, sujeitos e relações de poder.

### **Nas teias do discurso**

O conceito de “teia discursiva” foi proposto por Albuquerque Jr. (2007, p. 101-112)<sup>9</sup> com base nas análises elaboradas por Foucault sobre o caso singular de Pierre Rivière, o camponês francês que matou a mãe, a irmã e o irmão<sup>10</sup>, e o modo como ele foi constituído/se constituindo como sujeito a partir do memorial por ele escrito e no qual explica seu crime e dos diversos relatórios então produzidos pelas autoridades encarregadas da investigação do crime.

Essas análises são emblemáticas para a compreensão das regras que nos permitem a produção de certos discursos, interdições de outros, ou sequer imaginá-los. Assim:

Foucault tenta explicar, ao longo do seu trabalho, como foram possíveis historicamente o discurso de Rivière e todos os outros que o tomaram como objeto e o produziram como sujeito. *Sua preocupação é a explicação da teia discursiva e das práticas que a sustentam e não de um discurso em particular (...) o discurso de Rivière é uma construção feita a partir de condições enunciativas historicamente produzidas* (ALBUQUERQUE JR., 2007, p. 103 – grifos adicionados).

Indo além de um discurso em particular, estamos nos dedicando em nossas pesquisas à produção de constructos teóricos para a apreensão da teia discursiva constituída na elaboração das propostas curriculares focalizadas em nossa pesquisa. Esse conceito possibilita-nos posicionar/compreender tanto sujeitos como discursos em suas tramas e dispersões.

O conceito de teia discursiva como resultado da compreensão do trabalho desse filósofo e, portanto, desdobramento de sua teorização, possibilita-nos buscar na trama dos enunciados, além de sentidos possíveis nos discursos, silêncios, apagamentos, interditos.

Encontrar o silêncio nos discursos é um exercício que nos provoca a compreendê-los em suas continuidades e descontinuidades nos estratos do tempo. Assim se, por exemplo, o discurso psiquiátrico que constrói o Rivière louco evoca o discurso científico para a compreensão de seus atos por meio das práticas psiquiátricas, “o discurso da justiça constrói o Rivière cruel, o próprio discurso de Rivière o constrói ora como louco, ora como justiceiro que livra seu pai de suas atribulações” (ALBUQUERQUE JR., op. cit., p. 105, 106). Acabam, de certo modo, por silenciar outros possíveis discursos na busca de afirmar uma verdade, uma essência.

Para Foucault, as verdades são produzidas por regimes que se organizam a partir de interesses e dispositivos para a regulação de poderes. Investigar a trama discursiva para “recuperar os mecanismos e estratégias que produziram o silêncio em nossa cultura” implica desafios que possibilitam compreender sentidos afirmados, práticas de regulação de poderes.

Em “As palavras e as coisas”, por exemplo, Foucault preocupou-se em fazer uma “arqueologia das ciências humanas”, objetivando refutar uma visão linear e progressiva da História. Diagnosticar o porquê de como as coisas são pensadas de um modo e não de outro, isto é, “o fato de que em alguns anos, por vezes, uma cultura deixa de pensar como fizera até então e se põe a pensar outra coisa e de outro modo” (FOUCAULT, 1999, p. 68). Nesse sentido, não é que haja um desaparecimento das formas de pensar anteriores; elas estarão em estratos no solo arqueológico dos saberes disponíveis, entretanto não remetem a um saber universalizante na totalidade, e sim às suas dispersões:

Na análise proposta, as diversas modalidades de enunciação, em lugar de remeterem à síntese ou à função unificante de um sujeito, manifestam sua dispersão: nos diversos status, nos diversos lugares, nas diversas posições que pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala. Se esses planos estão ligados por um sistema de relações, este não é estabelecido pela atividade sintética de uma consciência idêntica a si [...] É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos (FOUCAULT, 2008, p. 61).

Temos, então, que tais dispersões emaranhadas na tessitura de discursos em suas multiplicidades irão constituindo as teias discursivas: o silêncio não como um sentido oculto, mas gerado nessas dispersões.

### **História de nosso povo e de outros: o “Livro Azul”**

Para este trabalho<sup>11</sup> selecionamos em nossa pesquisa um recorte da empiria voltado para a análise do documento curricular **História 5<sup>a</sup>-8<sup>a</sup> séries**, publicado em 1988, elaborado pela equipe do Grupo de Trabalho de Estudos Sociais/História e Geografia da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.<sup>12</sup> Nosso objetivo é discutir caminhos que temos trilhado para a análise da teia discursiva então constituída nas orientações para um ensino de História a ser renovado, com enunciados em disputa em meio às relações de poder, nas arenas discursivas que os produzem nos diferentes contextos.

O conceito de teia discursiva vem, pois, em auxílio no sentido de que sua elaboração constituía sentidos sobre saberes em seus pontos entrecruzados ou desprendidos, envolvendo construções pedagógicas, políticas e cultu-

rais nesse território do currículo. Um território de fronteiras, no qual se verificam atravessamentos de saberes em conflitos e em consensos (construídos nem sempre de modo harmonioso).

No contexto da redemocratização de nosso país, o documento apresenta uma primeira proposta com o objetivo de reinserção da História no currículo do então 1º Grau após discussão com os professores da rede “sobre a definição do campo de trabalho de cada uma das ciências” (op. cit., p. 6). Conforme afirma Moacyr de Góes, então Secretário Municipal de Educação:

Este livro que fala da história do nosso povo e de outros representa apenas um momento da luta contínua, árdua e infinda pela melhor qualidade do ensino da História em nossas escolas públicas. Seus textos, de diversos autores, revelam a renovação historiográfica que hoje ocorre, apesar do obscurantismo intelectual imposto por duas décadas de ditadura (PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1988, p. 6).

Produzido em uma secretaria de educação, um lugar de poder, politicamente posicionado em perspectiva progressista, no documento são afirmadas orientações “pela melhor qualidade do ensino da História em escolas públicas”<sup>13</sup> e para que fosse possível superar o “obscurantismo intelectual de duas décadas de ditadura”<sup>14</sup>.

Cabe destacar também que, ao trabalhar com a noção de teia discursiva (ALBUQUERQUE JR., 2007), procuramos compreender tramas entrecruzadas nos discursos, capazes de produzir sentidos, ainda que provisórios. Um fio discursivo disperso nessas tramas reguladas pela lógica da Modernidade e que agrega outros diz respeito ao ideário iluminista, seja afirmando-o ou contestando-o.<sup>15</sup>

A seleção e abordagem dos conteúdos na escola de primeiro grau deve, assim, passar necessariamente pela significação que possa ter para o aluno, não só enquanto ser jovem, mas também enquanto ser social. Se não concordarmos com isso, não podemos afirmar com tanta convicção *que a escola pretende formar sujeitos com espírito crítico e capazes de pensar e fazer coisas novas* (Grifo adicionado) (Prefeitura do Rio, op. cit., p. 7).

Foucault (2008) alerta-nos sobre como os discursos na esteira da Modernidade produzem noções sobre a questão da consciência por meio do instrumental da Educação a fim de desenvolvê-la nos sujeitos: o progresso (narrativa iluminista), a consciência de classes (marxismo), a maturação da consciência em Piaget (epistemologia genética). É possível, ademais, compreender esses discursos como intencionalidades que produzem subjetividades entre os egressos da escola. A crítica que advém do trabalho de Foucault é justamente a impossibilidade de gerir esse tipo de “produto”. Obviamente, essa é uma

reflexão sobre a dicotomia que podemos reconhecer entre a teorização que orienta a análise aqui proposta e aquela que orientou a produção desse documento.

### **A teia discursiva no “Livro Azul”**

Nesse documento em análise, constatamos algumas evidências das articulações entre variados campos de saber compondo um solo arqueológico para o ensino de História em suas múltiplas camadas discursivas não estanques. Nele é possível observar por meio de diversos enunciados a negociação de sentidos entre continuidades e descontinuidades para as produções discursivas curriculares da História a ser ensinada, constituindo compósitos híbridos, como pretendemos aprofundar a seguir.

O texto de apresentação da proposta, intitulado “Por uma história social” (PREFEITURA DO RIO, 1988, p. 7), é iniciado com a afirmação de que “o processo de aprendizagem em História teria como meta maior o desenvolvimento da capacidade de compreensão do movimento das sociedades humanas ao longo do tempo, em seu próprio tempo e seus desdobramentos nos diferentes espaços” (PREFEITURA DO RIO, 1988, p. 7).

Articulado como “meta maior” do “processo de aprendizagem”, o “desenvolvimento da capacidade de compreensão” enuncia uma perspectiva de descontinuidade em relação a uma “história tradicional”, baseada em memorização, o “movimento das sociedades humanas”, uma perspectiva orientada para a dinâmica social: grupamentos, hierarquizações, disputas, lutas, conflitos.

Podemos reconhecer aqui a orientação que preside a elaboração da trama discursiva constituinte desse texto e na qual concepções pedagógicas se articulam com concepções sobre o objeto de estudo da disciplina História e seu ensino: o papel preponderante conferido às relações sociais para o desenvolvimento intelectual, contribuindo diretamente para o processo de aprendizagem através das relações interpessoais. E também na orientação para a aprendizagem pelos professores dessa nova proposta pedagógica que não é teorizada e sim demonstrada nas atividades apresentadas.

Embora não citado no texto nem nas referências bibliográficas, as contribuições do psicólogo russo Lev Vygotsky (1984) podem ser reconhecidas, especialmente no que diz respeito à aprendizagem por meio dos processos de socialização, pois, para esse teórico, essa decorre da compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade.<sup>16</sup> E nesse documento é possível identificar a articulação proposta entre o processo de socialização, a

contextualização histórica e a problematização necessária para a compreensão da historicidade do social.

O processo de socialização do aluno é indispensável para a aprendizagem do aluno: são as vivências do aluno na sala de aula e fora dela que vão lhe permitir entender a essência dos conteúdos que, vistos por outros ângulos, seriam meramente o estudo do passado pelo próprio passado, ou até mesmo de um presente no qual a vida do aluno e sua identificação social não se inserem (PREFEITURA DO RIO, 1988, p. 7).

A expressão “essência dos conteúdos” carrega marcas de concepção realista da História, realidade que precisa ser acessada pela pesquisa ou pelo ensino, ensino este que deve ser realizado em abordagem crítica no escopo da “pedagogia crítico-social dos conteúdos”. Nessa proposta, é afirmado que “o papel primordial da escola é difundir conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais.... E os conteúdos do ensino não são outros senão os conteúdos culturais universais que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade, sendo permanentemente reavaliados à luz das realidades sociais nas quais vivem os alunos” (SAVIANI, 2007, p. 417).

A “socialização do aluno indispensável para a aprendizagem”, relacionada ao estudo dos conteúdos universais “reavaliados à luz das realidades sociais nas quais vivem os alunos”, constitui o discurso sobre a aprendizagem da História, que deve partir da “realidade do aluno” para a construção de: “conteúdos significativos [...] conteúdos que se vinculem direta ou indiretamente com o entendimento do aluno e de sua vida: [...] o entendimento de sua posição, sua vida e sua cultura [...]” (PREFEITURA DO RIO, 1988, p. 7). Esses conteúdos tornados significativos porque articulados com a realidade do aluno – “sua posição, sua vida e sua cultura” – poderão ser compreendidos em perspectiva crítica, como, por exemplo, ao estudar as “áreas colonizadas”, conforme o trecho documental abaixo afirma:

A busca no passado de nossas raízes culturais vai remontar às sociedades da Antiguidade e ilustrar o processo de transmissão cultural ao longo do tempo. As bases da civilização ocidental cristã levam à Grécia antiga e ao império romano, através da dominação cultural, imposta por este à Europa, e ao seu legado pela idade média, ao homem “moderno”. A partir daí, toma-se como fio condutor a relação da Europa com as demais partes do mundo, decorrente da expansão, e o processo de dominação cultural sobre as áreas colonizadas. Estas serão estudadas “por dentro”, tendo o Brasil e a América como foco principal, ou seja, a história dos colonizados ao invés da história da Europa colonizadora (PREFEITURA DO RIO, 1988, p. 7).

A transgressão da relação opressor-oprimido, conforme reflexões de Paulo Freire (1987), ao propor um estudo “por dentro”, tendo “o Brasil e a

América como foco principal”, enuncia uma tentativa de “ruptura” com o eurocentrismo, “ou seja, a história dos colonizados ao invés da história da Europa colonizadora”. Mas essa proposta se insere em teia discursiva que afirma a importância de buscar “no passado de nossas raízes culturais” o processo de transmissão cultural. A proposta de ruptura com a abordagem colonizadora da história do Brasil é articulada sem negar a herança cultural da história europeia, os conteúdos culturais universais reavaliados conforme o novo contexto político e historiográfico.

A seguir, selecionamos atividades desenvolvidas para a quinta série do 1º Grau (atual sexto ano do Ensino Fundamental) para aprofundamento dessas análises que possibilitam compreender como essas produções curriculares articulam fluxos de saberes na teia discursiva constituinte do conhecimento histórico escolar, “lugar de fronteira” (MONTEIRO, 2007[2]) entre História e Pedagogia.

### **Desafios e possibilidades de análise nas teias discursivas**

Como já analisado, o “Livro Azul” apresenta como proposta a aprendizagem de História de modo ativo a partir de “casos concretos” expressivos dos vínculos que envolvem todos os seres humanos que trabalham e se relacionam em diferentes espaços-tempos, enquanto produzem sua própria História. A proposta curricular, que sob muitos aspectos tem sido considerada inovadora e de vanguarda para a época, colocava diante dos professores as renovações historiográficas e pedagógicas do período a partir de uma nova organização dos conteúdos básicos.

Nesse documento, verificamos um silêncio sobre as “teorizações” tanto pedagógicas como historiográficas. Esse significante é citado de forma negativa ao ser enfatizado que os conceitos devem ser aprendidos “a partir da exemplificação de casos concretos, e só concretos (e não através de teorização)” em contexto no qual era valorizado o saber gerado na “prática social” como aquele que é a “matéria-prima do processo de ensino” (SAVIANI, 2007, p. 416). Professor como um “prático” que se formaliza nas enunciações sobre uma “epistemologia da prática” (TARDIF, 2002).

A fim de contribuir para o trabalho do professor, o “Livro Azul” disponibilizava diversas sugestões metodológicas, entendendo que essas não dispensavam a atuação/reflexão dos professores inseridos nos processos de ensino e em diálogo com os conteúdos curriculares apresentados previamente no documento.

Para a 5ª série (atual 6º ano), o “foco central” eram “os grupos humanos no tempo e no espaço”, assim explicitado:



Os grupos humanos criando cultura e suas relações com o meio e com outros grupos, em diferentes tempos e em diferentes espaços, são o foco central. Esse trabalho permitirá aos alunos a aquisição daquele instrumental mínimo de compreensão e reflexão histórica sobre o mundo que os cerca, compatível com seus níveis cognitivos (PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 1988, p. 11).

A compreensão da História deveria ser entendida sob dois aspectos: o estrutural e o processual, considerando as “constantes da História, expressas em situações concretas” no passado e no presente” (Idem, p. 11). Concebida no âmbito de uma História Social, podemos reconhecer nesse enunciado rastros das proposições de Veyne (1989, p. 13-16) sobre os invariantes, as possibilidades de uma história científica e o reconhecimento das diferenças, articuladas com contribuições do marxismo relativas às forças produtivas e relações de produção.<sup>17</sup>

A articulação do estudo das sociedades em diferentes temporalidades e espaços (o “aqui, agora” e o “não aqui, não agora” [PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 1988, p. 7]), desafio para a ruptura com a linearidade, representa uma descontinuidade em relação à tradição da abordagem cronológica hegemônica no ensino de História no Brasil. Nas demais séries, o sequenciamento cronológico é retomado de certa maneira (Colônia, Império e República) na perspectiva integrada de abordagem (Brasil, América, Mundo), mas a relação com o presente que orienta a abordagem mantém a proposta de renovação. Essa orientação pode ser melhor compreendida a partir de algumas atividades propostas em unidade inserida nas sugestões metodológicas, como demonstrações, no melhor sentido da palavra, de suas possibilidades e do tecido discursivo que possibilitou sua construção.

Na unidade dois, que integra as sugestões metodológicas, temos o seguinte conteúdo: “Os grupos humanos e suas relações com a natureza”. Nela, os autores trabalharam as questões ambientais a partir de temas atuais daquele contexto, mas que também chegam ao nosso tempo. Para a construção dos conceitos de “progresso, extrativismo ou economia coletora e nomadismo” (PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 1988, p. 37), os autores valeram-se de outras cosmovisões e modos de viver, focalizando vivências de grupos “originários” do Brasil e de outras partes da América, usualmente denominados de “índios ou indígenas”<sup>18</sup>.

Aliás, ao longo de todo o documento, reconhecemos a preocupação com a problematização de outros modos de vida em contextos históricos variados, com destaque para as culturas “indígenas” e afro-brasileiras, antecipando-se mesmo à materialização das Leis 10.639-03 e 11.645-08. Isso demonstra, além da preocupação com a nossa pluralidade, a intencionalidade anteriormente

enunciada de romper com o eurocentrismo a partir da valorização de nossa História.

Nessa unidade, os autores propõem aos estudantes as seguintes situações-problema:

1. “Como é possível aumentar as indústrias do RJ sem prejudicar a natureza e o homem?” (PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 1988, p. 36).

2. “Como o índio vai poder sobreviver se as florestas e regiões de caça diminuem progressivamente com a expansão das frentes agrícolas do “branco”? (PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 1988, p. 37).

Na expectativa de que os estudantes “aprendam fazendo”, a opção de abordagem por meio de situações-problemas coloca-os na posição ativa de sua aprendizagem em perspectiva crítica, o que se alinha com o pensamento progressista no campo educacional da época.

Essa construção parte de uma práxis da vida, no sentido que o discurso pedagógico de Paulo Freire propõe: a solução dos problemas propostos, nos quais os estudantes precisam (re)conhecer e questionar o mundo que os cerca, ao mesmo tempo em que vão travando contato com outras possibilidades de existência por meio de textos e atividades orientadas, como exemplificam os trechos a seguir:

#### Atividade 1.

- Leitura do texto ou de trechos da carta do cacique Seattle ao presidente dos Estados Unidos: “Quem é o dono da pureza do ar e do esplendor da água”.

- Interpretação com os alunos, destacando:

- as colocações do indígena relativas à preservação da natureza
- a visão do índio integrando homem/natureza como partes inseparáveis
- a visão que o índio tem do homem branco, de sua vida e de suas cidades
- as previsões sobre o desequilíbrio ecológico [...]

Constar com casos concretos do século XX o que o indígena afirmou: o homem branco com sua tecnologia avançada agora pode mudar até os cursos dos rios. Exemplos disso na construção de barragens, represas, etc.

Debate sobre a poluição do ar e da água em nossos dias.

- Comparar a situação que enfrentamos com as previsões do índio na carta da atividade 1.

- Pedir aos alunos que deem exemplos de casos concretos de poluição nos lugares em que moram ou onde trabalham.

Os alunos trazem para a sala de aula recortes de revistas com cenas do trabalho humano e avaliam os pontos positivos e negativos dessas atividades para a preservação da natureza (PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 1988, p. 34 a 36).

É importante destacar que essas atividades foram desenhadas para estudantes entre onze e treze anos de idade dentro do processo de escolarização

em uma linguagem e em graus de dificuldade, portanto mais acessíveis para os mesmos. Essas atividades irão possibilitar a construção dos conceitos citados (isto é, progresso, extrativismo e nomadismo) e encaminhar a construção de outros conceitos, tais como agricultura, manufatura e indústria.

O trabalho como eixo conceitual orientou a abordagem de como os grupos focalizados organizavam suas formas de existência, isto é, como se dava a divisão do trabalho nos contextos variados. Mas a proposta não se encerrava no passado, como se percebe no trecho selecionado. Nele, encontram-se as questões do tempo presente, tendo a problemática ambiental como eixo para as discussões. Pressupostos da história social e do materialismo histórico contribuem para organizar a teia discursiva constituída.

A partir da análise das atividades, é possível afirmar que essa produção curricular buscava efetivamente desenvolver a reflexão dos estudantes, olhando para o passado, para outros povos em outros tempos e espaços, relacionando-os à contemporaneidade dos estudantes e suas questões, levando-os a refletir também sobre seus horizontes para o futuro e suas possibilidades de ação.

### **Considerações finais**

Este trabalho focalizou um documento curricular como parte de exercícios teórico-metodológicos desenvolvidos em nosso grupo de pesquisas com vistas a analisar a teia discursiva constituída em texto curricular para a disciplina escolar História no contexto do município do Rio de Janeiro (1985-1988).

Assumir esse documento curricular como produção discursiva levou-nos em direção às interlocuções teóricas com o trabalho de Albuquerque Jr. (2007) em diálogo com Michel de Foucault (2000) e, a partir do desafio proposto, buscar compreender a teia discursiva que constituiu as orientações propostas para o ensino de uma História renovada e que articularam enunciados sobre concepções pedagógicas e sobre a História a ser ensinada.

Um texto não se encerra na fase de sua produção escrita; ao contrário, suas apropriações são abertas e ilimitadas. Nesse sentido, podemos concluir que essa produção discursiva curricular expressa marcas de diversas temporalidades: a temporalidade dos sujeitos no presente com suas visões de mundo e compreensões sobre os documentos curriculares que estudam; e as compreensões dos sujeitos, outrora, no passado, cujas significações desse passado ecoam de modo disperso nos textos curriculares lidos, produzidos e ressignificados no presente. Assim, a análise documental ao longo deste trabalho exigiu rigor metodológico para reconhecer que as nossas inteligibilidades produzidas

a partir de uma ótica teórica pós-estruturalista são distintas da lógica de construção de tais documentos curriculares e, assim, evitar anacronismos.

Além da análise dos textos de apresentação do documento, selecionamos uma unidade inserida nas sugestões metodológicas com vistas a compreender como os autores articularam por meio de proposições práticas as questões teóricas que chegavam de modo disperso nesse documento, por meio do solo arqueológico que possibilitou a renovação historiográfica vivenciada na época e as contribuições do campo pedagógico. A unidade selecionada é expressiva do papel de vanguarda e de constituição de um novo código disciplinar desempenhado por esse documento com encaminhamentos para a superação do eurocentrismo e de uma história linear, cronológica, e de efetivação de mudanças na docência por meio de orientações sobre a prática.

Destacamos a cultura dos povos originários do Brasil e da América para nossa análise, ainda que no documento outras culturas sejam focalizadas, entre essas as afro-brasileiras. Por meio de eixos conceituais a proposta curricular buscou superar a linearidade temporal, problematizando as questões contemporâneas aos estudantes. No trecho analisado, a questão ambiental foi objeto de atenção para provocar nos estudantes a reflexão sobre os “indígenas” no tempo presente, bem como sobre as expectativas de futuro que envolvem todos, “indígenas” e “não indígenas”. Debates que envolvem tanto a questão “indígena” como ambiental foram, assim, reavaliados, atualizados face às questões daquele presente.

Enunciados sobre a necessidade e importância da construção de uma sociedade participativa e democrática e de formação de cidadania crítica são afirmados na metodologia de ensino proposta. Ecoam contribuições de Vygotsky (1984), que relaciona aprendizagem e socialização, de Libâneo (1985) e a pedagogia crítico-social dos conteúdos, e de Paulo Freire, evidenciadas pelos termos: “vivência do aluno”, processo de “significação”, “sujeitos críticos” e suas “interações”.

Recuadas no tempo, mas não ausentes desses discursos, encontramos continuidades ao reconhecer as contribuições do movimento da Escola Nova e seu principal articulador, Anísio Teixeira, seja pela defesa da escola pública, laica, gratuita e de qualidade, seja pela defesa do estudante como sujeito ativo de seu próprio processo de aprendizagem, descontinuidade em relação a abordagens anteriores, na ênfase atribuída, nesse documento, à perspectiva crítica.

As ideias desses autores, mesmo quando não expressamente citados, dispersas nos discursos lidos a partir do documento, são “rastros” de um tempo, integrantes de um “arquivo” (FOUCAULT, 2000, p. 149, 150), constituí-

do em tempos de redemocratização e oposição radical ao período do contexto autoritário vivenciado em nosso país entre 1964 e 1985. Os silenciamentos e as possibilidades de dizer, de trazer o novo não fazem parte apenas de um solo de saberes, que aqui tentamos recuperar nos entrecruzamentos de teias discursivas entre a História e a Pedagogia. Tais silenciamentos e possibilidades de dizer inserem-se nos jogos de poder, jogos estes expressos por meio de jogos de linguagem.

O desafio da abordagem discursiva para a análise de produções curriculares no ensino de História mostrou-se potente para a compreensão desse “lugar de fronteira”, no qual Pedagogia e História se articulam constituindo conhecimento escolar em um novo código disciplinar e que, nesse documento, aponta para a formação de sujeitos capazes de “situar-se e compreender-se como resultantes de tradições e agentes de transformações em toda essa história”.

## Referências

- ABUD, K. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, 1993.
- ABUD, K. A guardiã das tradições: a História e seu código disciplinar. *Educar em Revista* (Impresso), v. 42, p. 163-172, 2011.
- ALBUQUERQUE JR., D. M. Menocchio e Rivière: criminosos da palavra, poetas do silêncio. In: ALBUQUERQUE JR., D. M. *A arte de inventar o passado*. Florianópolis: EDUSC, 2007. p. 101-112.
- BITTENCOURT, C. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba S. de Sá (org.). *Os currículos no ensino fundamental para as escolas brasileiras*. 1. ed. São Paulo: Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998. v. 1, p. 127-161.
- FERNÁNDEZ CUESTA, R. *Clio en las aulas: la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y ruinas*. Madrid: Akal, 1998.
- FONSECA, S. G. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papyrus, 1993.
- FOUCAULT, M. *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A.M.F.C. Currículo de História e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, A. M. F. C.; GABRIEL, C. T.; ARAUJO, C. M. de; COSTA, W. da (org.). *Pesquisa em Ensino de História*. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: MAUAD X, 2014. p. 23-40.

LEME, D. M. P. C.; HOFLING, E. de M.; ZAMBONI, E.; BALZAN, N. C. *O Ensino de Estudos Sociais no Primeiro Grau*. 7. ed. São Paulo: Atual, 1986.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

MARTINS, Maria do Carmo. *A História Prescrita e Disciplinada nos Currículos Escolares: quem legitima esses saberes?* Campinas, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MATTOS, Selma Rinaldi. *Brasil em Lições: a história do ensino de história do Brasil através dos manuais de Joaquim Manoel de Macedo*. Rio de Janeiro, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Instituto de Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1993.

MELLO, L. C. *A construção de uma nova proposta curricular para o ensino de História nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro: a década de 80*. (Dissertação de Mestrado). PUC-RIO, 1993.

MONTEIRO, A. M. F. C. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007 (1).

MONTEIRO, A. M. F. C. Ensino de História: lugar de fronteira. In: *Simpósio Nacional de História (23-2005). História: guerra e paz*. XXIII S N H. Londrina (PR). Realizado em julho de 2005. Organizado por José Miguel Arias Neto. Londrina (PR): ANPUH/Mídias, 2007 (2).

MONTEIRO, A. M. F. C. Tempo presente no ensino de História: o anacronismo em questão. In: ALMEIDA, Marcia de Almeida Gonçalves *et al.* (orgs.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 191-214.

MONTEIRO, A. M. F. C. Aulas de História: questões do/no tempo presente. *Educar em Revista* [on-line], n. 58, p. 165-182, 2015.

MONTEIRO, A. M. F. C. Os saberes dos professores sobre os conhecimentos que ensinam: trajetórias de pesquisa em Ensino de História In: MONTEIRO, A. F. da C.; RALEJO, A. (orgs.). *Cartografias da Pesquisa em ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 271-300.

MONTEIRO, A. M. F. C. Ensino de História: das dificuldades e possibilidades de um fazer. *Revista do Laboratório de Ensino de História da UFF*, Niterói, v. 3, n.3, p. 38-48, 1999.

MONTEIRO, A. M. F. C.; PENNA, Fernando Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011.

MONTEIRO, A. M. F. C.; AMORIM, M. de O. Potencialidades das “narrativas de si” em narrativas da história escolar. *Revista História Hoje*, São Paulo, Brasil, v. 4, n. 8, p. 15-31, jul./dez. 2015.

NADAI, Elza. O Ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. In: PINSKY, Jaime (org.). *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo: Contexto, 1988. p. 23-30.

PREFEITURA da Cidade do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação. *Reformulação Curricular. História. 5º/8º séries*. Rio de Janeiro: SME/Rio, 1988.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. *O Currículo da Disciplina Escolar História no Colégio Pedro II – a década de 1970: entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a história e os estudos sociais*. Rio de Janeiro, 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas(SP): Autores Associados, 2007.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. História do Ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação*, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 1986, p. 4-14.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-21, february 1987.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEYNE, Paul. *O inventário das diferenças*. Lição inaugural no Colégio de França. Tradução: José Vasco Marques. Lisboa: Gradiva, 1989.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUCRIO. Professora titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bolsista de Produtividade de pesquisa do CNPq. E-mail: anamont@ufrj.br.

<sup>2</sup> Professora da rede municipal de Niterói (RJ). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ). Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ – pelo programa de bolsas “doutorado nota dez”. E-mail: piresmfb@gmail.com.

<sup>3</sup> “A História ensinada: saber escolar e saberes docentes em narrativas da história escolar” (2005-2010); “Ensino de História e historiografia: narrativas, saberes e práticas” (2008-2011) com apoio FAPERJ; “Tempo presente no ensino de história: historiografia, cultura e didática em diferentes contextos curriculares” (2011-2016), com apoio CNPq; “Narrativas do Estado do Rio de Janeiro nas aulas de História: um estudo a partir de diferentes vozes” (2014-2016), com apoio FAPERJ. Essas pesquisas foram desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores/GEHPROF, integrante do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História-LEPEH.

<sup>4</sup> Sobre a questão da continuidade no código disciplinar da História no Brasil, ver ABUD, K. (2011).

<sup>5</sup> Em algumas experiências realizadas, como por exemplo o ensino dos Estudos Sociais nos Colégios Vocacionais em São Paulo, ocorreu de forma diferenciada, constituindo uma área núcleo e integrando conteúdos de disciplinas que se mantinham como campos autônomos. Ver LEME *et al.*, 1986, p. 3.

<sup>6</sup> A pesquisa “Currículo, docência e formação de professores de história: entre tradições e inovações 1985-2015” (2017 – Atual) é realizada com financiamento do CNPq por meio de bolsa de produtividade de pesquisa e de iniciação científica aos estudantes de graduação Luiz Henrique

Carvalho (2018/2019) e Lavínia Bárbara de Medeiros Nascimento (2019/2020) e de bolsa da UFRJ a Fernanda Gonçalves de Albuquerque Silva (2018/2020).

- <sup>7</sup> Sobre a política educacional durante o regime militar, a resistência e luta pelo retorno da disciplina História ao currículo do 1º Grau, ver FONSECA, S. G. *Caminhos da História Ensina-da*. Campinas: Papirus, 1993.
- <sup>8</sup> No município do Rio de Janeiro, o processo foi iniciado em 1983 na gestão da professora Maria Yedda Linhares, que criou grupos de trabalho para a reformulação dos currículos das escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro, entre eles o de Estudos Sociais. Ver MELLO (1993).
- <sup>9</sup> No texto em pauta, Albuquerque Jr. realiza um exercício teórico ao contrastar a análise discursiva baseada em Foucault com aquela realizada por Guinzburg (1987) com base em indícios na obra “O queijo e os vermes”.
- <sup>10</sup> FOUCAULT, M. *Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, meu irmão e minha irmã*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- <sup>11</sup> Para a elaboração deste artigo foi importante a participação de Camile Jantalia Barbosa, doutoranda do PPGE e integrante do GEHPROF, para a pesquisa e articulação das referências pedagógicas no contexto educacional da segunda metade do século XX no Brasil.
- <sup>12</sup> Este documento que ficou conhecido como o “Livro Azul” pela cor predominante da capa; pode ser considerado um marco no que concerne à reestruturação do código disciplinar (CUESTA-FERNANDEZ, 2002) de História no Brasil constituído na cidade do Rio de Janeiro. PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1988.
- <sup>13</sup> Essa defesa em favor da escola pública é constituída em um solo arqueológico anterior e um pouco mais profundo, que nos chega por entre camadas nessa conjuntura: são rastros de discursos dos “pioneiros da Educação”, movimento liderado pelo educador brasileiro Anísio Teixeira desde os anos 1930.
- <sup>14</sup> Menção “*ao obscurantismo intelectual imposto por duas décadas de ditadura*”, presente no texto escrito por Moacyr de Góes, então Secretário Municipal de Educação, para apresentação do documento, posiciona politicamente essa proposta em relação aos tempos sombrios do regime inaugurado pelo golpe civil-militar de 1964. Esse posicionamento se expressava mais explicitamente nos conteúdos propostos para a antiga 8ª série do 1º Grau (atual 9º ano do Ensino Fundamental): “transformações políticas: da ditadura à abertura; o funcionamento de um regime democrático representativo e a participação direta da população” (op. cit., p. 14), que orientam para a necessidade da abordagem desse tema da então história do tempo presente com destaque para a participação da população.
- <sup>15</sup> É importante destacar que o documento em análise foi produzido a partir de lógicas distintas em relação aos nossos referenciais teóricos, que se aproximam do campo pós-estruturalista, o que acaba produzindo um paradoxo entre a teoria e a empiria. Para enfrentamento dessa problemática, operamos com as diversas camadas discursivas em suas condições históricas de enunciação, buscando evitar comparações entre essas experiências (resultantes da pesquisa e da produção do documento).
- <sup>16</sup> Esse pensamento de Vygotsky, que relaciona socialização e o processo de aprendizagem, foi muito relevante para a concepção da corrente pedagógica denominada sociointeracionismo ou sociocontrutivismo.
- <sup>17</sup> Esse autor não é mencionado na bibliografia deste livro, mas a teia discursiva criada para a explicação da metodologia ressoa ideias desse autor.
- <sup>18</sup> Utilizamos o termo “povos originários” para designar os agrupamentos humanos que já viviam aqui antes do encontro com os povos da Europa, entretanto os termos “índios e indígenas” foram mantidos quando esses fazem referência à obra analisada ou quando fazem parte de um discurso estabilizado, com indicação entre aspas.



# Conhecimento escolar e currículo de História: apostas teóricas em tempos de negacionismos

*Yara Cristina Alvim<sup>1</sup>*  
*Diego Bruno Velasco<sup>2</sup>*

Muitas pessoas têm me perguntado recentemente o que elas podem fazer em prol da equidade racial no país. (...) Então, perguntam: qual seria uma ação antirracista possível na minha realidade? O que posso fazer? Bom, há muito o que ser feito, mas neste texto gostaria de destacar o que é um elemento central na formação e constante atualização do sistema racista: a educação. A luta de movimentos negros pela transformação no sistema educacional remonta às fundações deste país. (...) Em 2003, uma dessas grandes batalhas resultou na Lei 10.639. (...) O cumprimento da Lei 10.639 e a valorização da educação antirracista são uma medida de urgência histórica, constante e que deve ser feita por toda a sociedade civil (...) que devem se preocupar com a promoção do ensino histórico e político da luta da população negra brasileira, que segue resistindo neste país.<sup>3</sup>

O fragmento que abre o capítulo, de autoria da filósofa e feminista negra Djamila Ribeiro, foi publicado no caldo dos movimentos antirracistas, desencadeados com a morte de George Floyd, cidadão afro-americano, assassinado por asfixia por um policial branco em maio do ano passado na cidade de Mineápolis nos EUA. O episódio, que desencadeou uma onda de protestos nacionais e que logo adquiriu repercussões internacionais, deu impulso a uma luta antirracista global, unificada pela bandeira “Black Lives Matter”.

À morte de George Floyd sucederam amplos debates em torno do racismo estrutural, que se reatualiza no cotidiano de países que viveram a experiência histórica da escravidão negra, a exemplo do Brasil. O artigo de Djamila Ribeiro é expressivo desse processo. Ao buscar responder à pergunta “como constituir efetivas ações antirracistas?”, Djamila Ribeiro faz referência à lei 10.639, que desde 2003 tem implicado as escolas e os currículos escolares no sentido de afirmar o lugar da “cultura negra brasileira e [do] negro na formação da sociedade nacional”<sup>4</sup>.

O artigo de Djamila Ribeiro é, portanto, evocativo de uma demanda histórica endereçada à escola e que se reatualiza diante das “feridas históricas” reabertas em nosso presente a partir da morte de George Floyd e de tantas

outras mortes violentas contra negros no Brasil contemporâneo. Sobre esse processo Arthur Avila afirma:

É nesta conjuntura que o problema das “feridas históricas” adquire urgência. Segundo Chakrabarty (2007, p. 77-79), tais “historical wounds” podem ser pensadas como uma combinação da história e da memória de injúrias e violências passadas que, por sua vez, sustentam demandas públicas por justiça e reconhecimento, especialmente por grupos submetidos a processos diversos de colonialismo externo e interno. Desta maneira, a própria ideia de uma “ferida histórica” confunde passado e presente, tornando o segundo habitado pelos espectros do primeiro. Dentre estas máculas pode-se mencionar todas aquelas desigualdades e injustiças resultantes de processos de colonização, de exclusão legal ou social e de subalternização que são imaginados como ainda operando na atualidade (AVILA, 2016, p. 199).

A aposta na instituição escolar enquanto gestora das “feridas históricas” é expressiva de um processo mais amplo de eclosão das chamadas “demandas da diferença” (GABRIEL, 2011b), voltadas para a escola. O avanço consistente das agendas que advogam um pluralismo e deslocamentos nas narrativas que se produzem no interior do currículo é um fenômeno perceptível e que tem na lei 10.639/2003 (com posterior desdobramento na lei 11.645/2008) o seu marco institucional mais expressivo.

Além de colocar atores sociais, outrora marginalizados, em posições de protagonismo, tal legislação é importante para avaliarmos as dimensões das injustiças, discriminações e violências que foram/são cometidas contra sujeitos africanos escravizados e contra os povos originários da América ao longo de diferenciados períodos históricos.

É nesse sentido que as discussões em torno das “feridas históricas” (AVILA, 2016) bem como dos “passados sensíveis” (ALBERTI, 2014; FALAIZE, 2014; GIL; EUGENIO, 2018) ou dos “passados vivos” (PEREIRA; SEFFNER, 2018) mostram-se pertinentes para pensarmos o campo do ensino de História, visto que permitem vislumbrar as possibilidades de articulação entre as dimensões do passado escravista e seus resquícios prementes na atualidade, como o racismo.

Segundo Gil e Eugenio, o ensino de temas sensíveis marca uma “luta que reivindica lembrar, manter viva uma memória e reparar o silêncio e as simplificações na narrativa histórica” (GIL; EUGENIO, 2018, p. 143), posto que abarca as variadas mobilizações de diferentes grupos sociais em torno da legitimação de suas memórias e histórias. Por conseguinte os autores entendem que o ensino de tais temas nas aulas de História estimula as instituições de ensino a repensarem questões como os traumas, as injustiças, os preconceitos e os múltiplos tipos de sofrimentos produzidos historicamente.

Se, por um lado, observamos um crescimento de demandas mais democráticas no seio escolar, voltadas para a inclusão de narrativas que se distanciam dos paradigmas eurocêtricos, por outro lado, é digno de registro que estamos vivenciando um momento simultâneo de crescimento de discursos de ódio, intolerância e aversão às instituições democráticas. Não nos cabe aqui esmiuçar os rumos dessa discussão no contexto político brasileiro ao longo dos últimos anos.

Todavia é possível tecermos alguns comentários sobre os impactos que esses discursos, que buscam negar as violências, as injustiças e os apagamentos, exercem em nossa atuação enquanto profissionais da História, visto que muito dessa postura negacionista<sup>5</sup> opõe-se diretamente às narrativas que versam sobre o passado sensível da escravidão no país. Coleções de exemplos mais recentes não nos faltam, como, por exemplo, vem ocorrendo no espaço da Fundação Cultural Palmares<sup>6</sup> no decorrer dos anos de 2019 e 2020.

Basta localizarmos as últimas polêmicas suscitadas pelo presidente da Fundação, Sérgio Camargo, no contexto de celebração dos 132 anos da abolição da escravidão no Brasil em 13 de maio do ano passado. No contexto das mobilizações antirracistas, assistimos ao acirramento de posturas oficiais radicais, que têm deslegitimado valores e conquistas democráticas consagradas pela Constituição, como a promoção da igualdade racial.

A data de 13 de maio posicionou, na perspectiva eurocêntrica, a figura histórica de Princesa Isabel como protagonista da abolição da escravidão no Brasil e criou uma data antagonista: o dia 20 de novembro, que alude ao aniversário da morte de Zumbi dos Palmares e em que é celebrado o Dia da Consciência Negra a partir de ressignificações lideradas pelos movimentos negros. Nas publicações do site oficial da Fundação, Zumbi dos Palmares passou a ser apresentado como um ícone criado pela “política esquerdizante”, que teria a função de usar “o povo negro como massa de manobra”<sup>7</sup>.

A polêmica estendeu-se para as redes sociais. No mesmo 13 de maio, Sérgio Camargo publicara uma mensagem institucional da Fundação, intitulada “Zumbi: herói da consciência negra escravizada pela esquerda”, que se seguia pelo comentário: “Herói da esquerda racista; não do povo brasileiro. Repudiamos Zumbi!”. A postagem e outras que se sucederam ao longo do dia provocaram uma onda de interações dos usuários, que iam desde o endosso ao discurso oficial às críticas acirradas ao apagamento do protagonismo de Zumbi dos Palmares como liderança histórica representativa da memória e das lutas dos negros no Brasil.

No meio das controvérsias despontavam discursos negacionistas, frontalmente dirigidos contra o acúmulo das pesquisas históricas e dos consensos

historiográficos em torno da participação histórica de personagens como Princesa Isabel e Zumbi dos Palmares no sistema escravista brasileiro. Tais discursos conservadores têm tensionado ainda as narrativas históricas escolares, colocando em xeque o compromisso da escola com as demandas da diferença.

Os exemplos que ilustramos nas linhas acima, a partir das polêmicas suscitadas com as comemorações de 13 de maio e no caldo das intensas mobilizações antirracistas, convocam-nos a refletir sobre o currículo de História diante das pautas do tempo presente. Como pesquisadores da área do currículo de História, apontamos para a centralidade do conhecimento escolar como espaço necessário para refletirmos sobre as variadas demandas direcionadas às instituições escolares, e é desse lugar que buscaremos pautar a reflexão sobre o currículo de História enquanto espaço de afirmação do conhecimento e de enfrentamento às pautas negacionistas presentes em nossa sociedade.

Nas linhas que se seguem, procuraremos refletir sobre o tema a partir de perspectivas teóricas ancoradas em abordagens do campo do currículo, em articulação com o campo do ensino de História. Apostamos que tais abordagens possam contribuir para a reflexão sobre o currículo de História nesse contexto de tensionamento radical, que tem colocado em xeque as narrativas históricas escolares, fundadas e reafirmadas na íntima relação com a ciência e com valores democráticos e inclusivos.

### **Conhecimento escolar e narrativas históricas: apostas teóricas para pensar a pesquisa na área do Currículo de História**

É interessante notar quanto interesse, quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de História suscita nos mais altos níveis. A História é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder (LAVILLE, 1999, p. 130).

Em artigo intitulado *A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História* (LAVILLE, 1999), o pesquisador canadense Christian Laville, localiza o currículo de História como objeto constante de disputas, que ocorrem através de embates entre versões de narrativas históricas. A partir da sugestiva expressão “guerra das narrativas”, o autor incita-nos a depreender que, longe da imagem de território neutro e pacífico, os currículos de História seriam um campo minado e a narrativa histórica a sua principal arma de guerra.

Laville ilustra seu argumento mobilizando exemplos de debates públicos e de reformas oficiais nos currículos de História ocorridos em diferentes países, desde o contexto de pós-Segunda Guerra até o final do século XX. A proximidade entre as diversas guerras das narrativas do século XX, travadas

dos Estados Unidos à Ucrânia, situar-se-iam naquilo que evocam e explicitam: trata-se de disputas de poder em torno da fixação de sentidos da História escolar.

Passadas duas décadas e uma virada de século desde a publicação daquele artigo, vemo-nos diante de um cenário paradoxal. Se é possível observar que os currículos de História contemporâneos também têm sido produzidos num contexto de acirramento das guerras das narrativas, por outro lado, é imperioso reconhecer que o quadro em que essa disputa se insere distancia-se daquele evocado por Lavelle.

Enquanto o autor situa as guerras das narrativas no tempo da modernidade, as disputas narrativas de nosso presente localizam-se em outros ares de tempos, nos “tempos pós”, como salienta Gabriel (2011a), em que dimensões caras ao pensamento moderno encontram-se tensionadas, como as noções de objetividade, verdade e racionalidade. Nesse caldo, a narrativa assumiu centralidade no campo do pensamento intelectual, pluralizou os sentidos, potencializou as leituras do mundo e, no limite, as radicalizou.

Nesse tempo de questionamentos da razão moderna, a escola encontra-se “sob suspeita” (GABRIEL, 2011a), particularmente o conhecimento escolar e sua relação com dimensões como a objetividade, a verdade e a racionalidade, o que, sem dúvida, tem acirrado as disputas de sentidos no currículo de História. No bojo dessas disputas, a narrativa histórica – aqui compreendida como categoria de pensamento estruturante da ciência Histórica – tem sido desestabilizada de sua articulação com a História escolar. No limite, temos experimentado o tensionamento da narrativa histórica por outros sentidos de narrativa, assentados em lógicas discursivas fundadas na negação da objetividade e da cientificidade do conhecimento.

Acreditamos que é nesse paradoxo que se encontra o nó da reflexão acerca do currículo de História hoje e compreendemos que é a partir desse mesmo nó que podemos buscar enfrentar teoricamente o tema. Para tanto, apostamos na fertilidade teórica dos estudos pós-estruturais do currículo<sup>8</sup> em articulação com o campo do ensino de História para a composição de uma reflexão acerca do currículo de História do/no tempo presente (MONTEIRO, 2011).

Para seguirmos a conversa, propomos manter-nos caminhando com a fecunda metáfora das “guerras das narrativas” para pensar o currículo de História na medida em que ela aponta para dimensões epistemológicas e políticas que envolvem a configuração da História como conhecimento escolar e nos permite refletir sobre os desafios e apostas para o ensino dessa disciplina escolar neste tempo marcado pelo acirramento das guerras das narrativas.

Buscaremos, contudo, ressignificar o sentido da expressão “guerra das narrativas”, propondo olhar a “guerra” a partir da dimensão de poder<sup>9</sup>, inscrita nas abordagens curriculares de matriz pós-estrutural, e focalizar a “narrativa” pelo conceito de narrativa histórica, cunhado pela teoria da História, em diálogo com as teorizações no campo do ensino de História.

Ancorados nas perspectivas abertas pelos estudos curriculares de matriz pós-estrutural, compreendemos o currículo como uma prática discursiva de atribuição de significados e de construção de sentidos, que se faz num jogo de interseção entre diferentes discursos sociais e culturais. Nesse jogo, sentidos são incessantemente disputados, mesclados, negados, fixados e universalizados (LOPES; MACEDO, 2011).

A prática de atribuição de sentidos é vislumbrada como um ato de poder, que se refere tanto ao poder de fixar sentidos, de hegemonizá-los e universalizá-los, como se refere às incessantes disputas entre discursos, que estão permanentemente abertos no jogo da produção curricular. Essa dimensão do poder é central na reflexão sobre o currículo na medida em que sublinha as fissuras desse jogo discursivo e a impossibilidade de fechamento total de sentidos (MACEDO, 2006).

Nessa concepção, o currículo não seria um repertório de sentidos previamente produzidos, mas sim a própria produção de sentidos. Tampouco seria fruto de uma “guerra” ou disputa de poder localizada em instâncias externas (quer seja o Estado, a sociedade civil ou os grupos minoritários) e declarada em momentos de crise e de questionamento, como a leitura mais aligeirada das guerras das narrativas pode sugerir. Como sublinham Lopes e Macedo, “o currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo”, mas sim “a própria luta pela produção de significado, a própria luta pela legitimação” (2011, p. 92).

Nesse quadro, é possível retomar os sentidos de “narrativas” a partir do diálogo que propomos estabelecer com a chamada “guerra das narrativas” (LAVILLE, 1999). À história narrativa, que hegemonizou os currículos de História modernos, outros sentidos de narrativa têm entrado nesse jogo de negociação, sobretudo aqueles ancorados nas demandas da diferença. Nesse jogo de negociação, sentidos de conhecimento histórico têm sido mesclados e hibridizados no currículo escolar.

Por outro lado, no cenário mais recente, em que a escola se encontra sob suspeita, lógicas discursivas avessas às noções de objetividade e de verdade histórica têm tensionado as disputas pela fixação de sentidos de conhecimento histórico escolar. Nesse cenário, em que discursos que radicalizam dimensões como a objetividade e a verdade históricas buscam hegemonizar-se, con-

sideramos oportuno afirmar os limites do que entra no jogo da definição do que é considerado conhecimento histórico escolar e do que fica fora dessa cadeia de significação.

Compreendemos que fixar sentidos sobre os limites do que é considerado conhecimento histórico escolar nesse tempo de escola sob suspeita é assumir uma postura teórica e política de afirmação da objetividade e da verdade histórica. Concordamos com Gabriel e Moraes quando afirmam:

Os fluxos de cientificidade não são percebidos, nessa definição, como fluxos de conhecimentos universais e neutros. Ciência é um termo em torno do qual se disputam sentidos de verdade. Assumir a centralidade do papel dos fluxos de cientificidade na definição de conhecimento escolar significa assumir o compromisso da escola com um regime de verdade (GABRIEL; MORAES, 2014, p. 101).

Compreendendo o discurso histórico como forma de configuração narrativa que estabelece sentido de orientação no tempo (RICOEUR, 2010), apostamos que a razão de ser do conhecimento histórico escolar está ligada à sua capacidade de oferecer um fio de inteligibilidade ao mundo. Nesse contexto de escola sob suspeita, consideramos que a afirmação do conhecimento histórico escolar permanece como tema incontornável nas pesquisas em ensino de História.

Essa nossa aposta teórica e epistêmica em torno do conhecimento escolar<sup>10</sup> como elemento incontornável (GABRIEL; CASTRO, 2013) para pensar a área do currículo de História implica a necessidade de reafirmarmos nosso compromisso de desfazer algumas lógicas discursivas que insistem em se cristalizar no cenário educacional e que, por conseguinte, tendem a inferiorizar o conhecimento que é produzido na/para a escola.

### **Problematizando noções de conteúdo e narrativas a partir do diálogo com o conhecimento histórico escolar**

Quando mobilizamos o eixo conhecimento escolar como elemento protagonista na discussão curricular, operamos a partir de um ponto de vista epistemológico que não comunga das associações usuais entre os termos “conteúdos” e “conteudismo” (GABRIEL, 2015). Pensar na importância dos conteúdos escolares como um dos elementos constituidores do conhecimento escolar não significa retomar a agenda que concebia (e que ainda persiste em determinados segmentos) um “ensino de qualidade” a partir da mensuração da quantidade de matérias/conteúdos que uma unidade escolar era capaz de transmitir/passar a seus discentes ao longo dos anos letivos.

Concordamos, inclusive, que essas equivalências que foram construídas em torno dos termos “conteudismo” e “História” contribuíram para fomentar o aparecimento de estratégias didáticas que sustentaram durante muito tempo a fixação de certas concepções como “História é decoreba” ou “História é memorizar datas e feitos de determinados personagens”. Nossa apropriação do conceito “conteúdo” caminha em outra direção, pois se coaduna com as palavras de Gabriel e Moraes, entendendo-o como

(...) unidade diferencial que, quando incorporada na cadeia de equivalência que fixa o sentido de escolar, garante a recontextualização didática do conhecimento científico produzido e legitimado em função dos respectivos regimes de verdade das diferentes áreas disciplinares (GABRIEL; MORAES, 2014, p. 32).

Assim sendo, os conteúdos podem garantir, dentro da cadeia de equivalência do conhecimento escolar, fluxos de cientificidade que os legitimam perante as demandas sociais de cada presente voltadas à instituição escolar (GABRIEL; CASTRO, 2013). Nesse sentido, a reorientação do olhar sobre como disputamos sentidos para significar os conteúdos históricos escolares propicia “condensar, na cadeia de significação de currículo escolar, múltiplos discursos historicamente hegemonizados – ‘ciência’, ‘razão’, ‘objetividade’, ‘verdade’ – no e pelo campo educacional” (GABRIEL, 2017, p. 519) e problematizá-los para além das definições hegemônicas que insistem em agrupá-los nos horizontes cartesianos de produção de conhecimento.

Defendemos, outrossim, a importância de resgatar a discussão sobre os conteúdos escolares dentro do campo do currículo, de modo a combater a chamada “conteudofobia”, em que, segundo Veiga-Neto (2012, p. 279), tudo se passa como se conteúdos curriculares pertencessem apenas ao âmbito das teorizações pedagógicas conteudistas, sendo exorcizados e apontados como elementos prejudiciais para a formação dos alunos.

As formas como esses conteúdos são significados no âmbito de inúmeras redes de ensino da Educação Básica, em pleno contexto das primeiras décadas do século XXI, precisam ser problematizadas. Afinal, não é razoável supor que apostilas padronizadas (com informações históricas extremamente enxutas) ou videoaulas disponíveis em plataformas digitais (que acabam por reproduzir o teor das narrativas presentes nos livros didáticos) possibilitarão reelaborações das dimensões do passado e do presente, totalmente diferenciadas e/ou, interagindo com bell hooks (2013), “transgressoras”.

Interagindo com a perspectiva de Laville (199) a respeito da “guerra das narrativas”, situamos nossa aposta na História escolar como um lugar de cria-



ção/recriação de narrativas curriculares que se articulam com as questões temporais que atravessam as vivências de professores e estudantes.

Além disso, falar de narrativas históricas e de escolas, enquanto pesquisadores voltados para as áreas do currículo e do ensino de História, coloca-nos a importância de destacar a dimensão de verdade que se interliga a esse tipo de saber. Tomamos como referência o que foi escrito por Forquin (2000, p. 50) quando concebe que “todo ensino se inscreve necessariamente em um horizonte de valor de verdade”.

Chamamos atenção para a ideia de “valor de verdade”, e não para “valor da verdade”, para pontuar que não estamos defendendo a aceção de verdades absolutas e definitivas, mas compreendendo esse “verdadeiro” como lugar de disputas por hegemonização contingentes de sentidos; afinal, sublinhar o conhecimento escolar como uma construção socio-histórica não o isenta de sua condição de estar “no verdadeiro” (GABRIEL; MORAES, 2014).

Considerar a dimensão ontológica e conflitiva das disputas em torno do que se considera verdadeiro e legítimo de ser ensinado em cada tempo presente impulsiona-nos a investir nas aproximações e distanciamentos entre História e Memória e suas reverberações no espaço escolar.

Sem querer resgatar as discussões acumuladas em torno das relações tênues entre esses conceitos, nossa discussão aqui reside em enfatizar o espaço do currículo de História como espaço produtor de novas narrativas e conhecimentos em diálogo com sua missão de “fazer defeitos nas memórias”, segundo Albuquerque Júnior (2012).

No entendimento desse autor, trata-se de fazer as memórias, principalmente aquelas consideradas oficiais e cristalizadas, “errarem” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 37). Isso significa repensar o espaço do currículo de História como espaço fecundo para produzir visões distanciadas daquelas versões consagradas do passado, fazendo aparecer as “costuras malfeitas” e os “pontos de esgarçamento das tessituras do passado”.

Nossa aposta de análise consiste em protagonizar novas vozes que narrem e que são narradas. Do mesmo modo, trata-se de defender uma reflexão sobre o conhecimento histórico escolar em diálogo com as prerrogativas que privilegiem suas possibilidades de produzir marcas, afetos e empatias com sujeitos que viveram/vivem nas mais distintas temporalidades através das narrativas que produzimos e selecionamos em nossas atividades docentes.

É nesse sentido que citamos novamente Albuquerque Júnior para reafirmar a importância de reflexões em torno dos passados sensíveis, considerando que

O ensino da História seria, portanto, o trabalho de construção, antes de mais nada, das entidades históricas, a construção de um repertório de temas, de eventos, de acontecimentos, de personagens, de períodos, de problemas, que constituiriam o que chamamos de História. Em seguida à escolha desse repertório, viria a escolha das maneiras de significá-lo, de torná-lo legível, compreensível em sua singularidade e diferença como evento e temporalidade, de articulá-lo narrativamente, de torná-lo relato. Mas o passo seguinte seria a escolha da maneira como esse relato sobre as entidades escolhidas produziria marcas em outrem, que estratégia narrativa deveria ser escolhida para que essas entidades, uma vez articuladas num relato, pudessem deixar marcas em outras pessoas (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016, p. 36).

Retomamos, portanto, a importância de reafirmar o lugar da pesquisa sobre ensino e currículo de História em diálogo com as disputas narrativas em torno dos conteúdos escolares, uma vez que o passado sensível da escravidão bem como seus resquícios racistas presentes na atualidade são discussões necessárias para pensarmos que conservadorismos e negacionismos são esses que circundam nossa constituição enquanto sociedade brasileira.

É dentro dessa perspectiva que vislumbramos a relevância no conhecimento histórico escolar, posto que ele pode fornecer chaves de leituras para problematizarmos os casos de silenciamento/apagamento do protagonismo africano e afrodescendente, como temos presenciado, por exemplo, nas formulações narrativas mais recentes de espaços oficiais como a Fundação Cultural Palmares.

Finalizamos, portanto, esta seção salientando que um caminho pujante para pensar a pesquisa sobre o ensino de História é estimulando a produção de novos estudos que investiguem as formas como docentes e discentes da Educação Básica vêm relacionando seus processos de ensino/aprendizagem com os chamados “passados sensíveis” dentro da lógica epistemológica própria dos conhecimentos e das narrativas escolares.

## **Considerações finais**

Os desafios para quem pesquisa currículo e ensino de História são ilimitados. Um rápido exercício de contextualização indica-nos que vivemos um tempo de emergência e fortalecimento de discursos que afrontam a legitimidade do conhecimento e do professor, bem como a sua liberdade de atuação profissional. A difusão de *fake news* e as deturpações sobre nosso passado histórico, que teimam em negar as feridas históricas que costumam cicatrizar, engrossam esses discursos.

Isso tudo basta para indicarmos que as querelas estão apenas em um ponto inicial, posto que o enfrentamento a essas pautas de caráter negacionis-

ta na área do currículo deve ser entendido como uma atividade incessante em nossos horizontes de expectativas. Nesse sentido, uma reflexão que aposte no conhecimento histórico escolar como elemento incontornável e necessário para pensar os embates e enfrentamentos do currículo de História, vivenciados ao longo dos últimos anos, inviabiliza o desenho de uma conclusão que esgote a discussão.

Nossa intenção é defender a continuidade do debate, ressaltando a primazia do conhecimento escolar e das narrativas produzidas pelos docentes, o que implica colocá-los em outras perspectivas de estudo, visto que algumas ferramentas teóricas selecionadas nos possibilitam produzir determinadas questões para reflexões, tais como: Como o currículo de História e seus pesquisadores dialogam com as demandas que defendem um ensino mais plural e, simultaneamente, com posturas que intitulam de “doutrinação” toda discussão pedagógica que se oriente para além da mera transmissão de conteúdos? Quais são as contribuições/discussões que as pesquisas voltadas ao ensino de História podem oferecer no sentido de fomentar quando vozes oficiais se posicionam ancoradas em discursos negacionistas?

Não temos espaço para responder a todas essas indagações. Contudo reafirmamos a importância e a pertinência de produzirmos mais estudos na área com abordagens teóricas e metodológicas plurais, que versem sobre as articulações entre currículos, culturas e conhecimentos, de modo a pensar as variadas demandas e questionamentos endereçados às instituições escolares contemporâneas.

Para o momento, indicaremos algumas produções acadêmicas que mobilizam o conhecimento escolar em uma posição importante nos estudos curriculares. De imediato, sinalizamos para as reflexões construídas no âmbito do Núcleo de Estudos de Currículo<sup>11</sup>, sobretudo a partir das pesquisas desenvolvidas no terreno do ensino de História. Dentre elas destacamos as produções desenvolvidas (em formato de artigos, dissertações e teses) pelo Grupo de Estudo Currículo, Conhecimento e Ensino de História (GECCEH), coordenado por Carmen Teresa Gabriel, e pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LEPEH), coordenado por Ana Maria Monteiro. Temáticas como narrativas, currículos escolares, formação docente, conteúdos, conhecimentos e políticas curriculares são elaboradas em diálogo com muitas proposições aqui defendidas.

A partir da ancoragem no “conhecimento” como categoria teórica e política central, tais pesquisas têm buscado diálogos com vários referenciais de análise, que se pautam na investigação das especificidades epistemológicas do conhecimento histórico escolar em diferentes espaços de disputa e formação.

Nesse sentido, indicamos a leitura das obras coletivas “Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História” (GABRIEL; MONTEIRO; MARTINS, 2016) e “Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas” (ARAÚJO; COSTA; GABRIEL; MONTEIRO, 2014), em que discussões sobre narrativas, currículos, conteúdos, conhecimentos e políticas curriculares são elaboradas em diálogo com muitas proposições aqui defendidas.

A produção individual mais recente dessas autoras também é um importante espaço reflexivo para nortear discussões acerca das relações entre currículo e conhecimento. Nos artigos “Currículo de História como espaço autobiográfico” (GABRIEL, 2016) e “Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas: revisitando a categoria saber docente” (GABRIEL, 2018), Gabriel oferece uma abordagem pertinente de pensar a dimensão do conhecimento escolar a partir de suas relações com os sujeitos que se formam na relação com esse tipo de saber.

A proposta reside em compreender essa visão de sujeito não mais como propunham as concepções da razão iluminista, que entendiam a partir de um viés universal, mas sim como a de sujeitos singulares que se relacionam com o conhecimento em suas diferentes experiências/contextos de formação e produzem suas próprias subjetividades políticas e demandas (GABRIEL, 2016).

Das publicações de autoria de Ana Monteiro destacamos aquelas relacionadas a seus investimentos de pesquisa mais recentes, dedicados à reflexão sobre o professor de História a partir da articulação teórica com as categorias “tempo presente” e “narrativas de si”. Monteiro tem dialogado com as perspectivas abertas pela abordagem (auto) biográfica, interagindo com as perspectivas de Delory e redimensionando sua agenda de pesquisa dedicada à relação do professor de História com os saberes que ensinam no contexto curricular.

De suas produções indicamos o artigo “Aulas de História: questões do/no tempo presente” (MONTEIRO, 2015), que busca elucidar as narrativas históricas mobilizadas pelo professor a partir das articulações entre conhecimentos historiográficos, saberes docentes e dos alunos e as referências culturais do tempo presente. Indicamos ainda o artigo “Potencialidades das ‘narrativas de si’ em narrativas da História escolar” (AMORIM; MONTEIRO, 2016) e o capítulo “Entre o vivido e o narrado: sentidos de Rio de Janeiro em aulas de História” (MONTEIRO et al., 2016), que buscam investigar os sentidos de conhecimento histórico escolar produzidos pelos professores, tendo em vista as articulações estabelecidas entre suas referências da vida pessoal e a narrativa histórica.

Convidamos também nossos leitores a se apropriar das dissertações de mestrado defendidas no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em

Ensino de História (ProfHistória), um programa de pós-graduação (iniciado em 2014) voltado para a formação continuada de professores atuantes nas diferentes redes de ensino da Educação Básica. Existem vários materiais didáticos produzidos no universo dessas dissertações que se interligam com as reflexões sobre o passado sensível escravista. É abundante a quantidade de atividades pedagógicas mobilizadas no intuito de estabelecer diálogos com os parâmetros das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Trata-se de estudos que procuram deslocar as narrativas que, durante muito tempo, predominaram no âmbito dos livros didáticos e em salas de aula, enfatizando as várias possibilidades de pensar a atuação dos sujeitos africanos (na condição de escravizados ou libertos) e de afro-brasileiros (no contexto do século XX, pós-abolição da escravatura) no papel de protagonistas das histórias narradas. Podemos apontar sucintamente para uma grande variedade de estudos que procuram dialogar com o ensino de História com fontes biográficas/autobiográficas. Sugerimos, para quem tiver interesse, que pesquise esses materiais no Portal eduCAPES, mais especificamente no site <educapes.capes.gov.br>.

Os caminhos, portanto, para analisar as imbricações entre currículo e conhecimento de História são plurais, marcados por amplo repertório de reflexões teóricas e metodológicas. Visualizamos, igualmente, potência nessa abordagem, pois ela pode nos propiciar fundamentação para pensar conceitos importantes como “democracia”, “cidadania”, “tolerância”, “pluralismo”, “alteridade” em nossos universos de pesquisa, uma vez que consideramos primordial deslocar os olhares sobre os conteúdos escolares. Afinal, em tempos de “Black Lives Matter”, o currículo de História pode proporcionar-nos interessantes percursos investigativos bem como múltiplas questões de pesquisa para enfrentarmos as posturas negacionistas que circulam em nossos diferentes espaços públicos.

## Referências

ALBERTI, V. *O professor de História e o ensino de questões sensíveis e controversas*. Palestra proferida no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, realizado no Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em Caicó (RN), de 17 a 21 de novembro de 2014.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, M. de A.; ROCHA, H.; REZNIK, L.; MONTEIRO, A. M. *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. Regimes de Historicidade: Como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M.; MARTINS, M. L. B. *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 21-42.

AVILA, A. L. de. “Povoando o presente de fantasmas”: Feridas Históricas, passados presentes e as políticas do tempo de uma disciplina. *EXPEDIÇÕES: Teoria da História & Historiografia*, ano 7, n. 2, ago./dez. 2016.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.133-149.

FALAIZE, B. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 224-253, jan./abr. 2014.

FORQUIN, J. C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. In: *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, 2000.

GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em ‘tempos pós’. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a. p. 212-245.

GABRIEL, C. T. *Estudos curriculares face às demandas de nosso presente*. Conferência aula pública [23 de agosto, 2011]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Concurso Público de Provas e Títulos para Professor Titular de Currículo da Faculdade de Educação UFRJ, 2011b.

GABRIEL, C. T. Docência, demanda e conhecimento escolar: articulações em tempos de crise. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 2, p. 425-444, maio/ago. 2015.

GABRIEL, C. T. Currículo de história como espaço autobiográfico. In: BRAGANÇA, I. F. de S.; ABRAHÃO, M. H. M. B.; FERREIRA, M. S. (orgs.). *Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto) biográfica*. Curitiba: CRV, 2016.

GABRIEL, C. T. Conteúdo-Rastro: um lance no jogo da linguagem do campo curricular. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 515-538, set./dez. 2017.

GABRIEL, C. T. Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas: revisitando a categoria saber docente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018.

GABRIEL, C. T.; CASTRO, M. M. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. In: *Revista Educação em Questão*, v. 45, n. 31, jan./abr. 2013.

GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. F. C. Currículo de História e Narrativa: Desafios Epistemológicos e Apostas políticas. In: MONTEIRO, A. M.; GABRIEL, C. T.; ARAUJO, C. M. de; COSTA, W. da. *Pesquisa em Ensino de História: Entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

- GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M.; MARTINS, M. L. B. *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.
- GABRIEL, C. T.; MORAES, L. M. S. Conhecimento escolar e conteúdo: possibilidades de articulação nas tramas da didatização. In: GABRIEL, C. T.; MORAES, L. M. S. (orgs.). *Currículo e Conhecimento: Diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas*. Petrópolis: De Petrus/FAPERJ, 2014.
- GIL, C. Z. de. V.; EUGENIO, J. C. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 139-159, 2018.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.
- MONTEIRO, A. M. F. da C. Tempo presente no ensino de história: mediações culturais no currículo. In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2011, São Paulo. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História*. São Paulo: USP, julho 2011.
- MONTEIRO, A. M. F. da C. Aulas de História: questões do/no tempo presente. *Educação em Revista*, n. 58, p. 165-182, 2015.
- MONTEIRO, A. M. F. da C.; AMORIM, M. de O. Potencialidades das 'narrativas de si' em narrativas da História escolar. *Revista História Hoje*, v. 4, n. 8, p. 15-31, 2016.
- MONTEIRO, A. M. F. da Costa; AMORIM, M.; RALEJO, A. Entre o vivido e o narrado: sentidos de Rio de Janeiro em aulas de História. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; MARTINS, Marcus Leonardo Bonfim (orgs.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 83-106.
- PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018.
- RICOEUR, P. *Tempo e Narrativa: A intriga e a narrativa histórica*. V. 1. São Paulo: Editora WMF/Martins Fontes, 2010.
- VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 50, p. 267-2882, maio/ago. 2012.

- <sup>1</sup> Professora da Faculdade de Educação da UFJF e Doutora em Educação pelo PPGE/UFRJ.
- <sup>2</sup> Professor do Setor Curricular de História do CAp UFRJ e Doutor em Educação pelo PPGE/UFRJ.
- <sup>3</sup> Fragmento do texto, “A escola de sua cidade aplica a Lei 10.639/03, uma consequência da luta negra?”, publicado no *Portal Geledés* em 23 de junho de 2020. O texto na íntegra pode ser acessado pelo link: <<https://www.geledes.org.br/a-escola-de-sua-cidade-aplica-a-lei-10-639-03-uma-consequencia-da-luta-negra/>>. Acesso em: 26 jun. 2020.
- <sup>4</sup> Trecho apresentado no texto da Lei 10.639/2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 28 jun. 2020.
- <sup>5</sup> Cabe destacar que chamamos de negacionistas os discursos que procuram negar as dimensões opressoras de períodos históricos como a Ditadura Civil-Militar e a Escravidão. Muito grupos, de orientação política mais conservadora, tendem a negar, a suavizar os impactos desses períodos e, até mesmo, a exaltar figuras relacionadas a tais contextos. Chamamos também atenção para a importância de saber diferenciar negacionismo de revisionismo, visto que esse último faz parte do processo de construção do conhecimento histórico, posto que marca a revisitação a abordagens historiográficas sobre determinados temas, considerando que a História se reescreve constantemente.
- <sup>6</sup> A Fundação Cultural Palmares foi criada pelo Governo Federal em 1988. Nas linhas que definem sua missão, destaca-se o seu compromisso com a promoção de uma política cultural igualitária e inclusiva, que contribua para a valorização da história e das manifestações culturais e artísticas negras brasileiras como patrimônios. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/>>. Acesso em: 26 maio 2020.
- <sup>7</sup> Destacam-se os artigos “A Narrativa Mítica de Zumbi dos Palmares” e “Zumbi e a Consciência Negra – existem de verdade?”. Ambas as publicações foram retiradas do site da Fundação por determinação judicial da 9ª Vara Federal Cível da SJDF, publicada em 29/05/20, em decorrência de ação popular registrada em 14/05/20. No corpo do texto judicial, uma das apreciações que embasam a exclusão dos artigos afirma que “ambos os textos defendem explicitamente a desconsideração da raça, cultura e consciência negras”. Disponível em: <<https://jornalggm.com.br/sites/default/files/2020/05/justica-manda-fundacao-palmares-apagar-textos-em-repudio-a-zumbi-dos-palmares-decisao.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2020.
- <sup>8</sup> Os estudos pós-estruturais do currículo englobam abordagens teóricas diversificadas. A introdução dos estudos curriculares de matriz pós-estrutural no Brasil ocorre no início deste século a partir das obras e de traduções de Tomaz Tadeu Silva. Ver: COSTA, 2005.
- <sup>9</sup> A noção de poder tem recoberto o campo do currículo há, pelo menos, cinco décadas. Tributário da vasta e plural tradição curricular de matriz crítica, o poder emerge como categoria teórica central para pensar o conhecimento em sua dimensão de regulação e de emancipação. A ampliação e a diversificação dos estudos curriculares em finais do século XX redimensionaram a noção de poder no currículo, reafirmando sua articulação com a pauta política e teórica da diferença. Ver: LOPES; MACEDO, 2005; 2011.
- <sup>10</sup> Ancorados na discussão pós-fundacional do discurso de Laclau e Mouffe, compartilhamos da seguinte definição para conhecimentos escolares: “estabilidades provisórias de sentidos sobre fenômenos sociais e naturais, cuja objetivação se faz em meio às disputas entre processos de significação perpassados por diferentes fluxos de sentidos vindos de contextos discursivos, horizontes teóricos e campos disciplinares distintos que se articulam em uma cadeia de equivalência que fixa o sentido de escolar” (GABRIEL; MORAES, 2014, p. 31).
- <sup>11</sup> O Núcleo de Estudos de Currículo (NEC) vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Para ter acesso às teses de doutorado e às dissertações de mestrado, ver em: <<https://ppge.educacao.ufrj.br/ppge-teses.html>> e <<https://ppge.educacao.ufrj.br/ppge-dissertacoes.html>>.



# O jogo como fonte e objeto de pesquisa: possibilidades da pesquisa sobre o uso de jogos no ensino de História

*Marcello Paniz Giacomoni<sup>1</sup>*

*Lucas Victor Silva<sup>2</sup>*

Nossa sociedade faria jus ao título da célebre obra de Johan Huizinga (2018), *Homo Ludens*, o homem que joga. O ato de jogar percorre nosso cotidiano: do futebol aos mais variados aplicativos em celulares. Jogamos porque gostamos, pois no ato de jogar a tensão e a alegria proporcionam uma suspensão da vida cotidiana. E encontramos-nos no que Huizinga chama de “círculo mágico”, um espaço em que nos entregamos a outra narrativa. Mas não se trata (apenas) de brincar: a perspectiva teórica em que nos situamos defende que os jogos são espaços privilegiados para a construção de conhecimentos e conceitos, especialmente devido a seu caráter imersivo e vivencial.

Entende-se como premissa que o jogo, na medida em que é emulado pelos jogadores em ato concreto e imaginativo ao mesmo tempo, dá origem a uma narrativa, potencialmente viva, dinâmica e imprevisível, que tem a duração do ato de jogar, quando não extrapola a ação virando memória e história (todos certamente lembramos de grandes jogos, nossos ou de outrem, como partidas de futebol ou rodadas de um jogo de tabuleiro). A condição de existência dessa narrativa é uma mecânica de jogo que articula em suas possibilidades e limites as possibilidades e limites do recorte histórico que se deseja ensinar. Seu funcionamento, a partir de suas regras e da ação dos jogadores, marca que tipo de narrativa aflorará em cada partida jogada. E daqui emanam dois elementos centrais: a agência e a indeterminação.

A narrativa histórica acadêmica e escolar habitualmente opera de forma retrospectiva. Ou seja, olhamos para o passado sempre sob a perspectiva de um presente onisciente que conhece os desfechos dos processos. Sabemos, por exemplo, quais foram as consequências de César ao adentrar o senado em 15 de março de 44 a.C. O prosseguir do livro de História nos informa. Mas nós que vivemos no presente não conhecemos os desfechos de nossos processos, não sabemos qual será nosso próximo governante ou quando acontecerá a próxima crise econômica. Temos, no máximo, previsões seguras, nunca certas. Vivemos na indeterminação do desfecho de nossa própria narrativa. E

assim é o jogo (ou ao menos o bom jogo): a narrativa está aberta à nossa agência e seu desfecho indeterminado, o que garante a tensão necessária para um bom jogo.

Jogar na educação e jogar no ensino de História já não são (mais) ações impensáveis em nossas salas de aula. Cada vez mais, professores ensaiam a criação ou utilização de jogos<sup>3</sup> ou mesmo gamificam suas práticas, já existindo variadas ações pedagógicas (de longa data, inclusive) que envolvem os jogos no ensino de História e que, para além de uma defesa, cabe agora tomar essas ações como objetos de pesquisas em amplos sentidos.<sup>4</sup>

Entre tantas possibilidades de pesquisar o lúdico no ensino de História, o presente capítulo irá explorar quatro possíveis caminhos de pesquisa. Nosso intento não é realizar um estudo do tipo de estado da arte, mas convidar novos pesquisadores a trilhar o caminho da investigação sobre os jogos no ensino de História através da discussão sobre os percursos e possibilidades abertas por essas pesquisas que aqui apresentamos. As duas primeiras constituem investigações em andamento, enquanto as duas seguintes estão concluídas. A primeira explora uma proposta de avaliação da eficácia das aprendizagens históricas de estudantes com ou sem a utilização de jogos de tabuleiro construídos especialmente para o ensino de História. O segundo caminho apresenta brevemente o processo de criação do jogo “As Viagens do Tambor” com seus desdobramentos teóricos e práticos, dando origem a um projeto de pesquisa e extensão que pretende mapear mecânicas e dinâmicas existentes em jogos de tabuleiro, criando um banco de dados (e também uma comunidade de jogadores) que possibilite a criação de jogos que associam processos históricos a mecânicas de jogos, com especial ênfase no diálogo com a Educação para as Relações Étnico-Raciais. O terceiro caminho destaca a investigação sobre a prática de um docente que cria, planeja e utiliza jogos como recursos didáticos e estratégia de avaliação das aprendizagens em escola pública. O último caminho aqui discutido esquadrinha as possibilidades dos usos educativos dos jogos digitais ou games de simulação histórica e suas relações com a aprendizagem dos conteúdos históricos, partindo da investigação sobre jovens que jogam. Vencidas as considerações iniciais, vamos às novas etapas do nosso jogo.

### **Aprende-se História jogando? A investigação sobre as aprendizagens históricas entre turmas que jogam e turmas que não jogam**

Encampado pelo pesquisador Marcello Paniz Giacomoni, o projeto de pesquisa “Jogos, conceitos e aprendizagens históricas”, iniciado em 2018 e ainda em execução no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio

Grande do Sul (UFRGS), propõe a aplicação e a observação de jogos em salas de aula do componente curricular de História. Ao longo do projeto foram conduzidas sequências didáticas, oferecidas em turmas pares de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, sempre de forma alternada: enquanto uma turma desenvolve os estudos de determinadas temáticas através de aulas expositivas ou leitura de textos (práticas que chamamos de habituais ou tradicionais), a outra faz uso também de um jogo didático especialmente produzido para o ensino de História. Na próxima temática, a proposta é alternada: a turma que utilizou o jogo inicia com a sequência didática expositiva ou através de leituras, e vice-versa. A metodologia da pesquisa pressupõe a aplicação de sete jogos segundo esse formato com as turmas de 6º ano em 2019 e os mesmos estudantes no 7º ano em 2020.

A disposição dos conteúdos foi associada diretamente ao sistema de avaliação das turmas, baseando-se em objetivos de aprendizagem, evitando notas ou conceitos gerais, sendo os jogos escolhidos em função da relação direta com tais objetivos. A aplicação alternada dos jogos entre as turmas pretende identificar se a aplicação do jogo produziu uma construção conceitual ou aprendizagens variadas de forma mais densa, mapeadas através de avaliações formais e grupos focais e, posteriormente, efetuando uma comparação entre as turmas.

Dois jogos foram aplicados em 2019 e outros cinco em 2020: um jogo de tabuleiro (“Revolução Neolítica”) no início de 2019 e um jogo de cartas (“Mithistória”) no final do mesmo ano para turmas de 6º ano. Vamos ater-nos à primeira experiência.<sup>5</sup>

Dentro do conteúdo habitualmente denominado como “Pré-História”, no componente curricular de História do 6º ano, previam-se quatro objetivos de aprendizagem: “compreender o conceito de ‘domesticação’”; “compreender o conceito de ‘nomadismo’”; compreender o conceito de ‘sedentarização’” e “relacionar os conceitos de ‘domesticação’, ‘nomadismo’ e ‘sedentarização’”.

No jogo “Revolução Neolítica”, os estudantes são dispostos em um tabuleiro com casas hexagonais que simula uma paisagem genérica com áreas de florestas, campos, pedregosas, desérticas, férteis e água. Em cada uma dessas categorias, existe uma quantidade de alimentos pré-definidos (por exemplo, nas áreas desérticas não há alimentos, e nas áreas de florestas há duas peças de animais e duas de frutas). O jogo simula a chegada de grupos humanos a esse espaço em algum momento no final do período Paleolítico, buscando coletar os alimentos existentes para sua sobrevivência. Com 20 rodadas ao total, em momentos específicos são inseridas modificações na mecânica de jogo. Na quinta rodada, abre-se a possibilidade para que os jogadores desen-

volvam tecnologias do Paleolítico e ganhem vantagens (por exemplo, a tecnologia “navegação” permite que um grupo humano de homens entre em um hexágono de água e pesque um alimento por rodada, continuamente, sem que haja exaustão). Na décima rodada, apresenta-se a descoberta da agricultura e da pecuária via domesticação e, dispondo de dois animais ou dois cereais (coletados anteriormente), os jogadores podem construir um curral ou uma plantação em que produzem um alimento quando ocupados por um grupo humano. Na rodada 15, abrem-se novas tecnologias, dessa vez do Neolítico, como a domesticação de cavalos ou a irrigação, que em geral aumentam a produtividade. O jogo finda na vigésima rodada, vencendo quem possuir mais pontos (cada grupo humano, cada curral ou plantação e cada tecnologia valem um ponto cada).

A mecânica conduz o jogo de forma que, nas primeiras dez rodadas, haja um desenvolvimento lento. A maioria dos recursos coletados serve apenas para a subsistência do grupo. Quando os recursos terminam, os grupos humanos devem movimentar-se pelo tabuleiro, levando a própria aldeia nesse deslocamento. Isso muda com a domesticação e o desenvolvimento da pecuária e agricultura. Currais e plantações só produzem se estiverem contínuos à aldeia, estimulando que os estudantes não as desloquem mais. As tecnologias possuem um impacto transformador nas ações do jogo e, conseqüentemente, na ação humana: é apenas a partir da sedentarização dos currais e das plantações, além das tecnologias que aumentam a produtividade que os jogadores conseguirão acumular alimentos para o crescimento da população. Por fim, todas essas etapas assemelham-se a um processo histórico, evidenciando transformações no tempo, mesmo que em um tempo fabulado na duração do jogo.

O jogo foi inserido em uma sequência didática de uma das turmas de 6º ano: iniciou com uma aula expositiva, que finalizou com a leitura de um texto produzido pelo professor, e atividades para serem feitas em casa; na aula seguinte, houve a aplicação do jogo; na próxima semana, o texto e as atividades foram retomadas, articulando-as ao jogo. Na mesma semana, os estudantes foram convidados para um grupo focal no contraturno, de livre adesão, para jogar novamente, sendo que sete alunos participaram. O processo foi finalizado com uma avaliação individual, dissertativa e sem consulta, relacionada aos quatro objetivos de aprendizagem anteriormente expostos. A outra turma de 6º ano, que não teve contato com o jogo, teve sua aula através da leitura do texto produzido pelo professor e resolução das atividades em aula; na semana seguinte, uma aula expositiva a partir de slides. Na última semana, a mesma avaliação individual foi realizada pela outra turma. Ou seja, nessa turma utilizaram-se apenas estratégias habituais envolvendo aula expositiva e projeção de slides.

Dada essa experiência primeira, alguns cuidados<sup>6</sup>, limites e possibilidades apresentaram-se no processo de docência e pesquisa. Em relação aos limites, foi identificada, em muitos estudantes que participaram da pesquisa, pouca habituação em mecânicas de jogos de tabuleiro. Diversos deles nunca haviam jogado dominó ou jogos que envolviam dados. Dessa forma, na aplicação do jogo para a turma, dos quatro tabuleiros simultâneos identificamos que em um deles o jogo não funcionou, pois os estudantes, mesmo após intervenções do professor e da monitora, não conseguiam compreender o jogo. Os outros tabuleiros operaram, mas identificamos estudantes que não conseguiam se apropriar do que acontecia: mesmo com o auxílio dos colegas, não conseguiam compreender o funcionamento do jogo e acabaram por dispersar-se. Há uma conclusão primeira que evidencia o cuidado para que o jogo tenha um nível de complexidade adequado para a faixa etária. E entendemos também que, juntamente com um processo de utilização dos jogos para o ensino de História, há possibilidades (e por vezes a necessidade) de um letramento na linguagem dos jogos: jogar significa compreender um conjunto de mecânicas e compreender como se relacionar com aqueles que dividem a brincadeira conosco, tanto como colaboradores quanto como oponentes. Um aprendizado que não é natural e pode ser situado em um processo que utilize mais jogos em ordem crescente de complexidade. Também deve haver, por parte dos professores, um cuidado na escolha das mecânicas, mediando sempre na relação com os grupos de estudantes para os quais os jogos são destinados.

Mesmo com esses cuidados e limites, os dados das avaliações das turmas evidenciaram um cenário promissor. Mesmo que de forma circunstancial, foi possível perceber um maior rendimento da turma que jogou na avaliação formal, que foi a mesma para as duas turmas. Em relação aos três objetivos de aprendizagem considerados mais simples, de identificação de determinadas características condensadas em um conceito, foi requisitado que os estudantes compreendessem os conceitos de “domesticação”, “nomadismo” e “sedentarização”. Os resultados apontam que, na turma que jogou, 17 estudantes compreenderam de forma satisfatória ou muito satisfatória o conceito de “domesticação”; 17 estudantes, o conceito de “nomadismo” e 23 estudantes, o conceito de “sedentarização”. Na turma que não utilizou o jogo, o resultado foi 17, 12 e 13 estudantes, respectivamente. Nesse mesmo caminho, ao considerarmos a quantidade de estudantes que compreendeu de forma satisfatória ou muito satisfatória o objetivo de aprendizagem mais complexo (“relacionar os conceitos de ‘domesticação’, ‘nomadismo’ e ‘sedentarização’”), teremos 15 estudantes “jogadores” ante nove membros da turma que não jogou. Soma-se

a isso o fato de que, nas aulas subsequentes ao jogo e à avaliação, foram identificadas pelo menos quatro falas de estudantes em momentos variados das aulas que faziam eco ao jogo. Aparentemente, o jogo auxiliou na criação de um ponto de ancoragem de elementos que eram desenvolvidos nas aulas. Além disso, a dinâmica de jogo mostrou-se muito mais fluida e aprofundada no grupo focal que envolveu sete alunos, sendo que todos os sete conseguiram compreender as mecânicas e participar efetivamente do jogo. Esses são resultados preliminares que apontam uma maior apropriação conceitual dos estudantes que manusearam o jogo, por um lado, e para o cuidado necessário na escolha das mecânicas, por outro.

### **A criação de jogos e suas mecânicas como objeto de pesquisa**

Uma segunda proposta de pesquisa dialoga diretamente com a construção de jogos para a sala de aula a partir da experiência de criação do jogo “As Viagens do Tambor”<sup>7</sup>. Associados ao Laboratório de Ensino de História e Educação da UFRGS (Lhiste)<sup>8</sup>, entre 2016 e 2018 uma equipe interdisciplinar, coordenada pelo professor Nilton Mullet Pereira, da Faculdade de Educação da UFRGS, propôs a criação de um jogo de tabuleiro que pudesse tratar do percurso dos Territórios Negros de Porto Alegre, uma linha de ônibus turística e educativa que visitava os principais locais de presença negra na cidade, com o intuito de evidenciar as presenças e visibilidades da população negra porto-alegrense em seus espaços, suas práticas culturais e seus indivíduos. Nesse desafio dialogaram inúmeros atores: pesquisadores especializados em jogos pedagógicos, professores do Ensino Básico, professores da UFRGS, bolsistas, membros de movimentos sociais, pessoas ligadas às instituições e personagens referidos no jogo, *designers* gráficos, entre outros.

Partindo de uma mecânica de descoberta de pistas, similar ao jogo “Detective”, a narrativa desenvolve-se no entorno do Tambor da Praça Brigadeiro Sampaio (escultura localizada no centro de Porto Alegre), uma obra de arte de mais de 2 metros de altura, marco inicial do Museu do Percurso do Negro de Porto Alegre, escolhido como articulador por tratar-se de um objeto de grande valor simbólico para as culturas africanas e afro-brasileiras e presente em manifestações culturais e religiosas. Fabula-se no jogo que o Tambor um dia cansou-se de ser apenas visitado e decidiu sair pela cidade. Nessa viagem, três grupos de elementos entrecruzam-se para constituir narrativas: onde o Tambor foi? (dentre 11 territórios de presença negra); quem ele encontrou? (dentre 11 personagens da cultura negra); e o que ele está fazendo? (dentre seis práticas culturais da população negra). Fazendo uso da ludicidade e da brincadei-

ra, o jogo objetiva produzir encontros, diálogos entre pessoas que acessam uma temporalidade e uma territorialidade muitas vezes diversas das habituais.

Disposto na forma de um círculo com territórios que não se relacionam à geografia e à temporalidade “reais” da cidade, o tabuleiro possibilita que os alunos interajam em roda, evidenciando o valor da circularidade. Personagens de variadas épocas percorrem espaços também de variadas épocas. Por exemplo, Príncipe Custódio, falecido no início do século XX, pode interagir com a Professora Petronilha, uma das responsáveis pela redação das Diretrizes Curriculares decorrentes da lei 10.639/2003. Podem também circular no Rubem Berta, bairro da periferia de Porto Alegre, e passar pela Ilhota, área de presença da população negra, cuja urbanização da cidade suprimiu em meados do século XX. Podem praticar a ancestral capoeira e também localizar o Sopapo Poético. Encontros, por fim, que promovem aprendizagens, desfazendo memórias cristalizadas sobre a cidade, ao mesmo tempo em que se abrem novas histórias.

O processo de criação foi permeado por grandes debates, e o jogo, em sua própria narrativa e mecânicas, é a evidência de intencionalidades pedagógicas. Por exemplo, quais personagens colocar? Ou quais espaços da presença da população negra? Também qual a narrativa? De pronto percebemos que uma narrativa que envolvesse assassinato (como no jogo “Detetive”, que serviu de inspiração), ou mesmo roubo, seria outra reificação da marca da violência na população negra. E o objetivo do jogo, para além de evidenciar presenças, era sim positivar essas presenças.

Sendo um jogo que dialoga com a pauta teórica e política da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), situamos tal debate em uma defesa do ponto de vista teórico: entendemos que o processo narrativo é a operação capital na formulação de uma experiência sobre o passado, oferecendo inteligibilidade ao vivido ao articular a experiência no tempo de forma lógica, tornando-a humana. Paul Ricouer (2010, p. 2) ensina-nos sobre a “intriga” de uma narrativa que “‘toma juntamente’ e integra em uma história inteira e completa os acontecimentos múltiplos e dispersos e, assim, esquematiza a significação inteligível vinculada à narrativa tomada como um todo”. Um processo amplo, já tomado como uma operação por Michel de Certeau (2008), que cria a História a partir de narrações que articulam coerentemente representações históricas, figuras e argumentos retóricos e enunciados científicos, encadeados por processos que mobilizam a imaginação histórica.

A esta reflexão associamos o jogar, entendendo que o jogo dá origem a uma narrativa em potência (a partir da disposição de mecânicas) que se efetiva no ato de emulação dos jogadores. Narrativa que, como apontamos anterior-

mente, possui um desfecho com graus de abertura e incerteza, o que garante a tensão necessária para o jogo.

A partir dessas duas potências do jogo, situamos o diálogo a ser problematizado e transposto para os jogos que dialogam com a EREER, bem como as narrativas que deles emanam. Desejamos afastar-nos de um dispositivo racista que relegou a presença das populações negras e indígenas à invisibilidade (não sendo representadas em muitos tempos e espaços dentro dos currículos), à generalização (tomando grupos variados sem levar em conta especificidades), ao contraste (situando os grupos sempre em comparação a outros considerados mais civilizados, desenvolvidos, etc.), à negatividade (tomando as ações desses grupos como nefastas, gerando juízos de valor) e à passividade (sendo os grupos, mesmo que na condição de vítimas, sempre incapazes de exercer agência histórica). Frente a esse dispositivo, propomos a criação de jogos com suas respectivas narrativas que prezem pela visibilidade (situando as populações negras e indígenas em tempos e espaços que nos habituamos a considerar apenas brancos), pelas especificidades (abrindo espaço para a pluralidade das populações negras e indígenas), pela positividade (que foquem em situações de criação, solidariedade, sucesso, etc.) e pela agência (indivíduos e grupos que, mesmo em situações adversas, fazem história).

Tal reflexão teórica e política, além de características do jogo “As Viagens do Tambor” e de seu processo criativo estão presentes em um projeto de pesquisa ainda em fase inicial. Também desenvolvido no Colégio de Aplicação da UFRGS e pelo mesmo pesquisador anteriormente citado, o projeto “Ludoteca do Lhiste: análise e construção de jogos com fins didáticos para o Ensino de História e Educação das Relações Étnico-Raciais” apresenta um conjunto de caminhos: primeiramente, propõe a constituição de um espaço de pesquisa, criação de material didático lúdico e extensão, voltado para mapear jogos de tabuleiro comerciais ou com fins didáticos, compreendendo seus funcionamentos, mecânicas, dinâmicas e estéticas. Pretende-se jogar e compreender como variados jogos de tabuleiro, especialmente os com temática histórica, funcionam e como tal funcionamento pode ser associado à explicação de temas, conceitos e processos históricos. Esses funcionamentos, especificando suas mecânicas, dinâmicas, componentes e superfícies, serão mapeados e catalogados de forma a criar uma base de dados que venha a servir para a construção de jogos voltados para o ensino de História.

Nesse sentido, a criação de novos jogos e atividades gamificadas é o segundo caminho do projeto, com foco específico para jogos voltados à Educação para as Relações Étnico-Raciais, seguindo a experiência bem-sucedida de “As viagens do Tambor”, tendo em vista a potência dos jogos em proble-



matizar a criação de conceitos e permitir, através de seu processo de imersão e simulação, um diálogo intercultural. Há ainda um terceiro caminho. Uma vez constituído um espaço que congregue jogos e conhecimentos relacionados o seu uso na educação (fazendo jus ao próprio título do projeto: “Ludoteca”), a proposta é que esse atue para a formação de estudantes (tanto da escola básica como de licenciaturas) e a formação continuada de professores, aberto ao público tanto no processo de manuseio dos jogos comerciais e pedagógicos como nos processos de construção dos jogos pedagógicos e publicização dos resultados em eventos e publicações variadas. Em fase inicial, ainda não é possível apresentar os resultados da proposta de pesquisa, mas nos parecem promissores caminhos de pesquisa e criação que congregam grupos diversos com pesquisadores, professores, licenciandos e estudantes da Educação Básica.

### **A investigação das práticas docentes lúdicas no chão da escola: o foco no professor que brinca**

O tipo de investigação que agora apresentamos desloca nosso olhar em direção à prática docente com recursos didáticos lúdicos, àquilo que o professor planeja, faz e avalia, à criatividade docente, suas invenções e adaptações, àquilo que é pura experimentação, mas que também pode ser erro, ameaça ou limite para as aprendizagens. O pesquisador Cláudio Rodrigo Vasconcelos Silva (2016) trilhou esse caminho na dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal de Pernambuco em 2016, intitulada *Alea Jacta Est: a prática docente do professor de História que faz uso do Roleplaying Game na sala de aula*, construída mediante um estudo de caso de tipo etnográfico. Vasconcelos Silva realizou observação participante de sete turmas de primeiro ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual de Pernambuco participante do programa de escolas de tempo integral e localizada na zona norte da cidade do Recife. O foco da investigação foi um projeto didático inspirado nas interações sociais, nas interpretações de papéis, na criação de personagens e situações ficcionais, no narrar, nas relações entre o mestre (que pré-estabelece os enredos) e os outros jogadores (que ampliam tais enredos) e nos demais aspectos presentes nos jogos de *Roleplaying Game* (RPG). E sobre esse projeto, pretendeu questionar os seus limites e possibilidades educativas, os requerimentos postos pelo RPG à prática educativa, as possibilidades de construção do conhecimento histórico e as mudanças na relação entre professor e estudantes articulados e mobilizados pelo jogo na situação escolar.<sup>9</sup>

A investigação pautou-se pela abordagem qualitativa de estudo de caso do tipo etnográfico, focado no sujeito docente e suas práticas, procurando ar-

ticulá-los ao contexto escolar e às práticas e concepções discentes. Aqui, o pesquisador buscou incorporar o *ethos* do etnógrafo à procura do que na sala de aula lhe causou entranhamentos. O pesquisador realizou ainda entrevistas semiestruturadas com o professor, a coordenadora pedagógica e 25 alunos, bem como analisou o material documental (mapas e bandeiras) produzido pelos alunos. No que diz respeito à análise dos dados, praticou-se a análise de conteúdo do tipo temática ou categorial sob a inspiração de Laurence Bardin (2002).

O professor sujeito da pesquisa nomeou seu projeto didático de *Alea Jacta Est* ou, em uma tradução livre, “a sorte está lançada”, uma expressão atribuída ao imperador romano Júlio César (SILVA, 2016). A atividade surgiu como oportunidade para o desenvolvimento da leitura nas turmas que demonstravam dificuldades significativas nessa competência mesmo após atravessar todo o Ensino Fundamental. Nesse sentido, “os diversos elementos do jogo (batalhas, bandeiras e mapas) estão voltados para o desenvolvimento da prática da leitura pelos alunos” (SILVA, 2016, p. 147), uma vez que os estudantes são demandados a ler o livro didático de História e construir perguntas.

A sala foi dividida em grupos que representaram oito civilizações antigas que foram estudadas ao longo do bimestre: Babilônia, China, Egito, Fenícios, Hebreus, Índia, Kush e Persas. O jogo alterna turnos de ataque e contra-ataque, feitos a partir de perguntas que a civilização atacante elabora sobre sua própria história para outra civilização. Responder com precisão traz um ponto de vitória. Ao longo das partidas-aula, como o “mestre” presente nas partidas de RPG, o professor assume o papel de juiz e resolve os embargos que ocorrem durante as aulas. A vitória nas batalhas é premiada com o “espólio de guerra”: o grupo vencedor escolhe um membro do reino perdedor para fazer parte da equipe.

Logo, o que temos no interior do *Alea Jacta Est* é uma representação dos conflitos existentes entre os povos na Antiguidade, só que na aula com o jogo, as flechas e lanças são brilhantemente trocadas pela competência em formular e responder perguntas, segundo a história dos povos e reinos destacados na sala de aula (SILVA, 2016, p. 138-139).

Enfim, a dissertação revela-se rica em descobertas e abre perspectivas relevantes para a pesquisa no ensino de História. Um fato ilustra, por exemplo, as mudanças nas relações sociais em sala de aula: os indivíduos reconhecidos como “alunos-problema” fazendo-os participar ativamente das aulas e ainda estabelecer “uma espécie de relação fraternal e de respeito para com os seus líderes” de cada grupo (SILVA, 2016, p. 136).

Há também outras considerações a fazer sobre aspectos disciplinares. O uso do RPG (e isso podemos estender ao uso de outros recursos lúdicos tam-

bém, como já tratado anteriormente) pode não atender as expectativas de todos os estudantes, ou melhor, a adesão pode não ser voluntária imediatamente. Nesse sentido, o docente deve negociar com aqueles que demonstram resistência oferecendo o retorno às aulas tradicionais ou outros papéis dentro do jogo, mudando a configuração dos grupos ao transferir estudantes. De um modo geral, a conversa docente conseguiu estimulá-los a participar. Nesse sentido, no que diz respeito às relações professor-aluno, percebeu-se “um esforço de construção de disciplina intelectual negociada e vivida”, em que autoridade e liberdade não se anulavam (SILVA, 2016, p. 171). O pesquisador ressalta ainda que o jogo na sala de aula permitiu inclusive a desconstrução do “modelo tradicional de aula que prioriza a ordem, o silêncio e atenção absoluta dos alunos para a fala do professor” (SILVA, 2016, p. 137).

O pesquisador avalia também que o projeto escolar contribuiu para a criação do hábito da leitura e para o desenvolvimento da competência leitora, do trabalho cooperativo em equipe, da participação em competição mediante respeito às regras, respeito e convivência com as diferenças e diferentes ritmos de aprendizagem. A elaboração das perguntas e respostas das batalhas durante as aulas permitiam a construção da capacidade interpretativa e analítico-comparativa dos alunos demandados também ao comparar as respostas dadas por seu grupo e pelo grupo desafiado.

### **A investigação das aprendizagens de conteúdos históricos através do uso de jogos digitais**

A última experiência de pesquisa discutida neste texto versa sobre um dos mais importantes temas emergentes no campo do ensino de História: os usos dos jogos digitais ou games e suas relações com a aprendizagem dos conteúdos históricos. Trataremos da tese de doutoramento de Eucídio Pimenta Arruda, defendida em 2009 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Geras e intitulada *Jogos digitais e aprendizagens: o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores?*

O estudo buscou analisar as possíveis aprendizagens de conteúdos procedimentais (raciocínios) e conteúdos conceituais (ideias históricas) viabilizadas em jogadores de um game de simulação de acontecimentos históricos. O pesquisador também aqui construiu uma abordagem etnográfica. Ao invés de observar, descrever e pensar fatos educativos na escola, Arruda mergulhou durante dois anos no ambiente on-line do jogo *Age of Empires III*.

Arruda escolheu o jogo *Age of Empires III* e, como jogadores, jovens entre 14 e 18 anos de idade. A pesquisa foi iniciada com o que chamou de “tatea-

mentos iniciais”: levantamento de informações preliminares em *LAN Houses* de Belo Horizonte e aplicação de questionários a jovens estudantes oriundos de escolas públicas. Seguiu-se a fase de imersão, que implicou a incursão no ambiente virtual do jogo e busca pela recepção do autor em comunidades de discussão primeiramente internacionais e depois nacionais. O investigador precisou tornar-se jogador e ser reconhecido pelas comunidades de jogadores que serviram de espaços de coleta de dados.

A abordagem etnográfica obrigou a sua inserção longa e intensa como jogador ou observador participante dos jogadores e em diversos espaços de contato e vivência, como fóruns, bate-papos, softwares de comunicação em grupo, comunidades no Orkut, entre outras possibilidades. Segundo Arruda (2009, p. 31), “o sujeito observado e entrevistado não possuía meios objetivos para me dizer o quanto aprendeu com o jogo, entretanto, ele podia me dizer por meio de suas ações cotidianas no ambiente do jogo (e fora dele)”. O pesquisador também fez uso do correio eletrônico (e-mail), entrevista on-line (por meio de *chat* e formulário eletrônico) para a troca de informações sobre o jogo e o dia a dia das partidas e das formas de interação dentro e fora do jogo. Arruda também analisou partidas gravadas do game.

Ao longo da tese, Eucídio Arruda contextualizou descobertas relevantes sobre a aprendizagem de conteúdos históricos através dos jogos digitais. Aqui não há a pretensão de realizar um comentário exaustivo sobre todas as suas conclusões. Destacamos algumas descobertas pertinentes ao objetivo deste capítulo. Segundo Arruda (2009), os jovens que acessam as mídias digitais estabelecem novas relações com os saberes, novas formas de interpretação do mundo, de aprendizagem e de construção do conhecimento histórico. Ao contrário da passividade exigida pela escola e pelas mídias tradicionais, a abertura das hipermídias permite aos jovens produzirem, aprenderem, ensinarem, trocar saberes, consumirem e fabricarem conteúdos. A validação das informações é legitimada pelos pares de jogadores que consideram tempo de experiência, qualidade e novidade das informações do jogador. Nesse sentido, a validação das informações não depende das hierarquias e da verticalidade da escola tradicional. As trocas acontecem nas formas mais horizontais em que os jogadores testam, autonomamente, a eficácia e autenticidade das informações trocadas.

O autor propõe uma analogia entre essa “aprendizagem *hacker*” e o modelo de ensino presencial para defender uma dobra na identidade docente contemporânea e no paradigma educacional vigente. Segundo Arruda (2009, p. 114), “o papel do professor, como figura central do processo de ensino e aprendizagem (que está posto até na organização técnica e pedagógica de uma sala de aula), deixou de existir”. A instituição escolar deve reconhecer que

perdeu a centralidade nos processos de formação dos indivíduos e, assim, reconsiderar sua relação com a sociedade.

Em síntese, a aprendizagem *hacker*, ao privilegiar a liberdade e o interesse do sujeito pelo objeto de aprendizagem, não desconstrói nossas estruturas de poder, mas levam-na para patamares ainda desconhecidos no paradoxo da equidade da regulação e da autorregulação (ARRUDA, 2009, p. 114).

Por fim, destacamos a análise sobre as relações entre os jogos de simulação de acontecimentos históricos e a produção do conhecimento histórico. O pesquisador defende a perspectiva de que tais jogos digitais utilizam narrativas, conceitos e formas de pensar históricos que constituem sua verossimilhança, apesar de também lançar mão de narrativas próprias abertas. Essa articulação entre narrativas históricas e narrativas ficcionais abertas presentes nos jogos digitais permite que os jogadores experimentem de modo não linear a construção de uma outra história “à maneira dos historiadores”. Não se trata de construir uma verdade histórica mediante análise de fontes, mas reconstruir o passado baseado em uma ação simulada no software. E sua própria interpretação dos acontecimentos, em contraste com outras interpretações históricas, pode ser visualizada na tela de seu equipamento (ARRUDA, 2009, p. 121).

A imaginação do jogador relaciona-se com a construção do saber histórico, ao permitir que ele, literalmente, se coloque no lugar do outro, analise as características de uma sociedade, determine ações e determine meios de obter vitória em embates históricos (ARRUDA, 2009, p. 173).

Se no trabalho do historiador a imaginação se mistura com a análise documental na operação de construção do texto histórico sobre o passado, as narrativas construídas no jogo são produtos da imaginação combinada à interpretação de “documentos” produzidos no próprio artefato lúdico em sua virtualidade.

A obtenção de todas essas habilidades e a construção de uma civilização eficaz no embate com as demais demandam do jogador conhecer as estruturas cognitivas específicas de cada grupo conquistador. Elementos como: diferenças econômicas, religiosas, poderio do exército, condições geográficas de territórios, conhecimento de suas tecnologias, entre outros, necessitam ser compreendidos para o pleno desenvolvimento de uma estratégia de batalha vitoriosa. Como pode ser percebido, não se trata de uma análise meramente bélica, mas que envolve diversos elementos da ordem cultural, política e econômica e, sobretudo, imaginativa (ARRUDA, 2009, p. 173).

É justamente na proposição de diálogos entre esses diferentes espaços de produção de saberes e subjetividades (de um lado, o mundo digital dos

games, de outro, a escola e onde, em ambos os casos, os jovens agem criativamente) que o trabalho de Arruda apresenta relevância ainda maior na defesa da construção de “estratégias sistematizadas de aprendizagem que dialoguem com as dimensões cognitivas características dos jovens atuais” (ARRUDA, 2009, p. 42).

### **Considerações finais**

Defendemos que os jogos podem constituir um caminho potente na educação e, especialmente, no ensino de História. Suas potências são muitas: existem uma ou mais narrativas; no final de cada jogo, há sempre um *feedback* dos resultados alcançados; a tensão está presente, seja de forma competitiva, seja de forma cooperativa; objetivos e regras claras abrem a possibilidade da ação, da tomada de decisões em meio a uma mecânica e a parceiros de jogo; extrapolam-se os pedaços de papel ou os pixels que formam o jogo em um “círculo mágico” repleto de imaginação constitutiva; por fim, claro, há a diversão, requisito básico para um bom jogo.

Todavia a proposta deste texto foi um convite à ampliação de uma defesa para ações de pesquisa que identifiquem as aprendizagens de jogos, tanto de tabuleiro como digitais, que mapeiem o funcionamento de jogos, que compreendam quais são as práticas lúdicas de professores e estudantes. Caminhos que percorrem três dimensões do ato lúdico: o “jogo” (o material propriamente dito, físico ou virtual), o “jogo jogado” (as propostas que situam o jogo na interação com professores e estudantes) e o “jogado aprendido” (que pretende compreender os efeitos de aprendizagem do jogar no ensino de História). Nessas considerações finais, chamaremos a atenção para outros caminhos de pesquisa possíveis que não abordamos no curto espaço deste texto.

Podemos pensar na dimensão histórica e investigar os jogos como artefatos culturais e/ou pedagógicos no país. Podemos propor uma história dos jogos, brinquedos e brincadeiras nos termos propostos por Huizinga (2018) e Walter Benjamin (2009), uma história da infância brincada em suas relações com o mundo social, com a escola, com a família, com os mercados de bens culturais, com as mídias. Ou ainda, no campo da Teoria e da História da Educação no Brasil, teríamos uma história das brincadeiras na escola, dos usos pedagógicos dos materiais e das dinâmicas lúdicas, do reconhecimento da dimensão formativa pela experiência lúdica (BROUGERE, 2003) e da apropriação do jogo pela filosofia da educação (FORTUNA, 2013; LUCKESI, 2002).

No campo da pesquisa em formação docente, se acreditarmos na pertinência do uso de jogos na aula de História, deve-se investigar que saberes o

professor deve dominar para usar e/ou para construir seus jogos com fins educativos. Que espaço tais saberes específicos devem ocupar na formação inicial ou continuada entre tantos outros saberes plurais e diversificados já mapeados (TARDIF, 2002)?

Se investigarmos as práticas docentes, outras questões se impõem, conforme indicou nosso diálogo com Vasconcelos Silva (2016). O que jogam os docentes de História dentro e fora de suas salas de aula? Como planejam e executam as atividades lúdicas utilizadas no ambiente escolar? E como questionamos, quais os critérios para a escolha das mecânicas, brinquedos, dinâmicas e estéticas usados nas turmas? Como avaliam a sua eficácia na promoção das aprendizagens? Quais as especificidades da prática docente brincante e quais as dobras nas interações e relações entre professores e estudantes e os próprios aprendizes-brincantes entre si? Como se manifesta a (in)disciplina em uma aula jogada? E, ainda, qual o perfil dos professores que jogam com suas turmas?

Um pesquisador das aprendizagens, em outro caminho, vai se debruçar sobre o lugar dos jogos, dos brinquedos, das brincadeiras e, sobretudo atualmente, dos games na vida dos estudantes. Jogando mesmo fora da escola – apesar da desconfiança de pais e professores no que diz respeito à influência dos jogos no comportamento infanto-juvenil –, o que e como aprendem com games, cartas, tabuleiros, *meebles*, livros e sistemas de RPG? Como se apropriam das narrativas sobre o passado que emergem nesses objetos ou telas? Uma investigação desse tipo poderia contribuir para subsidiar novas práticas docentes, novas apropriações escolares.

Enfim, ressaltamos que a criação e a prática docente lúdica deve considerar o contexto escolar e as dificuldades e especificidades das turmas no que diz respeito às aprendizagens dos conteúdos históricos, nível de conhecimentos prévios e inconstâncias próprias do ambiente. Os jogos de tabuleiro, jogos digitais ou RPGs (e outros tantos recursos lúdicos) não responderão necessariamente às necessidades das turmas se não considerarmos as diversidades discentes. Nesse sentido, o docente deve considerar o planejamento escolar no sentido da diversificação de linguagens e procedimentos de ensino para além do jogo (SILVA, 2016), recusando o entendimento dos artefatos lúdicos como remédios infalíveis para quaisquer problemas nas aprendizagens. Nada será capaz de substituí-lo como mestre e mediador nos jogos da aprendizagem humana.

## Referências

- ARRUDA, Eucídio Pimenta. *Jogos digitais e aprendizagens: o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores?* Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FORTUNA, T. R. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). *Jogos e Ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2013.
- GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, Nilton Mullet. *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Evangraf, 2013.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento de cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2018.
- LUCKESI, C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete (org.). *Educação e Ludicidade (Ensaio 02): Ludicidade: o que é isso?*. Salvador: GEPEL/FACED/UFBA, 2002. p. 22-60. Disponível em: <<https://luckesi002.blogspot.com/>>. Acesso em: abr. 2020.
- PEREIRA, Nilton M.; FRAGA, Gabriel Torelly. O Jogo e o conceito: sobre o ato criativo na aula de História. *Opsis*, v. 15, p. 88-100, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/34727>>. Acesso em: 10 nov. 2019.
- RICOUER, Paul. *Tempo e Narrativa – 1: A intriga e a narrativa histórica*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- SILVA, Cláudio Rodrigo Vasconcelos. *Alea Jact Est: a prática docente do professor de História que faz uso de roleplaying game na sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.
- SILVA, Cláudio Rodrigo Vasconcelos. *Usos (e Abusos) do Role Playing Game no Ensino de História: um estudo sobre as possibilidades de sistemas de RPG na sala de aula*. 2013. 100f. Monografia (Graduação). Licenciatura Plena em História, UFRPE, Recife, 2013.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Professor do Colégio de Aplicação da UFRGS. E-mail: marcello\_pgi@yahoo.com .

<sup>2</sup> Doutor em História. Professor da UFRPE. E-mail: lucasvictor.ufrpe@gmail.com.

<sup>3</sup> Compreendemos jogo como, segundo Huizinga (2002), atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço (“círculo mágico”), segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” e de embarcar no “faz de conta”. O jogo possui uma funcionalidade



semelhante à do discurso pedagógico, uma vez que as qualidades do jogador são testadas na direção do que podemos chamar de compartilhamento do conhecimento e compromisso pela vida.

<sup>4</sup> Há um número crescente de teses, dissertações, monografias e artigos científicos sobre jogos no ensino de História no campo do Ensino de História no Brasil. Aqui, para não fugir dos objetivos deste texto, chamaremos a atenção apenas para a quantidade de pesquisas de professores da Educação Básica egressos dos Mestrados Profissionais em Ensino de História: entre 2016 e 2019 ocorreram 17 defesas de dissertações sobre jogos de tabuleiro ou digitais.

<sup>5</sup> Os jogos foram construídos em 2019 por Marcello Paniz Giacomoni (o Mithistória contou também com a participação de Samuel Gomes de Oliveira e Eduarda Dortzbacher Schena), relacionados diretamente com os objetivos de aprendizagem da passagem do Paleolítico para o Neolítico e das diferenças entre narrativas míticas e narrativas históricas, respectivamente. A descrição completa desses dois jogos, juntamente com materiais em pdf, encontra-se no link: <<https://sites.google.com/view/ludotecalhiste>>.

<sup>6</sup> Um desses cuidados são as considerações éticas. Em 2016, o Conselho Nacional de Saúde (que normatiza os processos de ética em pesquisa) publicou sua Resolução nº 510 <[http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581)>, que pauta os procedimentos éticos em pesquisas nas ciências sociais, abarcando o campo da Educação. Resumidamente, todas as pesquisas que envolvam seres humanos devem ser submetidas ao Conselho de Ética de cada instituição de pesquisa através da Plataforma Brasil. São avaliados os riscos da pesquisa, as garantias de anonimato e as necessidades de consentimento dos participantes. No caso de menores de idade, como em pesquisas efetuadas em escolas, são necessários o consentimento dos responsáveis e o assentimento dos menores, ambos por escrito. Esse cuidado rapidamente se transforma em uma dificuldade: a realização das pesquisas e a consequente utilização dos dados demandam que os participantes e seus responsáveis aceitem participar. Mais do que isso, demandou que adolescentes de 11 a 12 anos levassem documentos para os responsáveis e retornassem com os mesmos assinados à escola. De 58 estudantes das duas turmas de 6º ano de 2019, 55 retornaram com os documentos após um longo processo semanal de retomada da importância do consentimento. Como o uso dos jogos fazia e faz parte das aulas regulares do componente curricular de História, todos os alunos participaram das atividades. Mas foram utilizados os dados e permitida a participação nos grupos focais apenas daqueles estudantes em que houve consentimento e assentimento.

<sup>7</sup> O jogo está integralmente disponibilizado no seguinte link: <<https://www.ufrgs.br/lhiste/category/acervo/jogos-acervo/>>.

<sup>8</sup> O Lhiste congrega atualmente pesquisadores da Faculdade de Educação, Colégio de Aplicação e Departamento de História, atuando em diversas frentes: organização de eventos, criação de materiais didáticos, criação de jogos, publicação de livros paradidáticos, formação de grupos de pesquisa, disponibilização de planos de aula, entre outros. A página virtual do Lhiste pode ser visitada a partir do seguinte link: <<https://www.ufrgs.br/lhiste/>>.

<sup>9</sup> O levantamento das descobertas mais relevantes sobre a temática permitiu a Vasconcelos Silva encontrar a lacuna que justificaria seu estudo pioneiro: “o nosso trabalho busca preencher esta lacuna ao olhar para a prática docente do professor de História que utiliza o RPG na sala de aula, sem perder a dimensão relacional entre os sujeitos da sala de aula e o jogo” (2016, p. 38).

## A música como fonte e objeto de pesquisa para o campo do ensino de História

*Edilson Aparecido Chaves<sup>1</sup>*

Algumas das reflexões contidas neste artigo fazem parte de um conjunto de preocupações apontadas na investigação de Mestrado em Educação<sup>2</sup>, em que se discutiram a presença e a ausência da música caipira nos livros didáticos de História. Naquele momento, pude analisar 21 coleções dos livros de História para o Ensino Fundamental aprovados no Programa Nacional do Livro Didático do ano de 2005. O estudo empírico realizado com jovens estudantes do Ensino Médio de uma das maiores escolas do Estado do Paraná traduziu-se em uma experiência educativa que permitiu desenvolver novas experiências didáticas com o uso da música em aulas de História, não apenas com temas do mundo rural/campo, mas sobretudo em relação às aulas de História e como novas temáticas poderiam ser tomadas como pistas para o estudo da História na sala de aula e o quanto esse pode ser melhorado com o uso dessas fontes, oferecendo estímulos para que os alunos possam construir novos significados sobre o passado e o presente, propondo novas perguntas históricas.

O trabalho com a música na sala de aula no Brasil não é recente. As experiências com o uso de canções temáticas no ensino de História existem desde os anos 1960. Em 1975, João Alfredo Libânio Guedes já destacava, em seu livro “Curso de Didática da História” no capítulo intitulado “Motivação musical” o quanto a canção e a música proporcionam aos professores de História conhecimento e enriquecimento sobre povos e culturas.

Para Guedes, cabia ao Ministério da Educação e Cultura e aos Estados “dotar as nossas Escolas Secundárias de coleções de discos relacionados com os episódios da História da pátria” (GUEDES, 1975, p. 321). Para o autor, as músicas inspiradas em temas históricos e folclóricos seriam indispensáveis na discoteca da escola, assim como as denominadas por ele como ‘músicas propriamente históricas’, como hinos e canções do passado.

O autor avalia ainda que “nem toda aula de História exige esse recurso pedagógico” (p. 321) e, ao sugerir uma organização temática para a formação de uma discoteca escolar, oferece uma rica e diversificada, nos limites de seu tempo, fonte de estudos para as aulas de História, como por exemplo as cantigas ameríndias, que, segundo o autor, poderiam ser encontradas no registro do

Museu Nacional, cantos religiosos dos negros, vistos pelo autor como folclore, e óperas como a Ave Maria da Primeira Missa no Brasil, gravação da Rádio Ministério da Educação e Cultura. Dessa forma, é possível perceber que o autor já se destacava não apenas por apontar caminhos para o trabalho com a música nas aulas de História, como também mapeando os tipos de temas que poderiam ser trabalhados em aulas.

Não se tratava de trabalhar a música nas aulas de História, como a concebemos hoje, mas já destacava o valor do uso da música para explorar o currículo nacional do período.

### **O conceito de perspectiva histórica no trabalho com as músicas**

A música tem sido, ao longo dos anos, objeto de estudo e de análise, tornando-se um dos elementos que identifica a cultura de um povo. A música está presente no cotidiano da maioria das pessoas, e alguns autores de manuais didáticos, conscientes da importância dela na vida dos jovens, passaram a incorporá-la também em suas coleções como parte do conteúdo de História, o que abre possibilidades aos professores para o desenvolvimento de um trabalho simbólico de interpretação não apenas das letras, como também com gêneros, ritmos, estruturas (CHAVES, 2006).

Muitas músicas vêm carregadas de materiais simbólicos que auxiliam na compreensão de uma dada realidade, uma vez que permitem a construção de novas leituras. Uma canção pode auxiliar os ouvintes mais atentos a se situar dentro de um contexto histórico, construindo novos significados. Do ponto de vista do ensino de História, a música pode servir como veículo de interpretação de um tempo, criando argumentos que ajudam a “desvendar” novas imagens sobre o povo brasileiro, sua vida, sua cultura (CHAVES, 2006). O uso da música nas aulas de História serve de apoio para análises textuais diversas e permite aos estudantes irem ao passado a partir de perguntas históricas instigantes.

Para Kátia Abud, o uso de canções oportuniza aos professores possibilidades de trabalho com os conteúdos da História, chamando a atenção para o fato de que as letras podem ser tomadas como evidências para a compreensão de determinados acontecimentos:

Os diferentes temas tratados na canção (trabalho, disciplina do trabalho, mentalidade, cotidiano, moda, comportamentos, entre outros) podem sugerir ao professor novos roteiros de organização dos conteúdos a serem desenvolvidos, desviando-se de propostas guiadas exclusivamente pela cronologia, predominante nos manuais didáticos, mesmo naqueles que se apresentam como portadores da história integrada (ABUD, 2005, p. 315-316).

As letras de músicas constituem-se em evidências, registros de acontecimentos, e nesse sentido é possível, através das músicas, entender as configurações culturais que moldaram a vida e as ações de alguns povos no passado e que hoje continuam afetando atitudes e crenças. Um exemplo é a música *Rivers of Babylon*, lançada em 1978, cuja letra é inspirada no Salmo 137<sup>3</sup>, retirado do Antigo Testamento. A música foi composta por Brent Dowe e Trevor McNaughton em 1969, mas faria sucesso com outra banda em 1978: Boney M.

A música trata de um tema muito recorrente em livros didáticos de História, quando se estuda o conteúdo sobre os babilônicos. Ao trabalhar a música, o professor pode optar por não fornecer o contexto histórico antes da audição da música ou fazer o inverso e, após explicação, realizar a audição da música.

A letra da música, retirada em parte do Salmo 137, pode ser usada como uma fonte primária a partir da relação com fragmentos do Salmo, pois a letra permite entender a emoção da vida das pessoas que passaram pelo chamado Cativeiro da Babilônia. Portanto a música descreve a dor dos exilados que foram retirados de Jerusalém após conquistada pelo rei Nabucodonosor II em 586 a.C.

A música é uma oportunidade para discutir o sentido de localização geográfica ao dizer que os rios da Babilônia, a que se refere a música, são Tigre e Eufrates. Tal questão pode desenvolver no aluno a curiosidade de buscar evidências e compreender o contexto histórico não apenas pelo uso da Bíblia, mas buscando respostas em outras fontes para perguntar questões como: ‘por que os hebreus cantavam essas canções?’ (Salmos) ou ‘quando essa história aconteceu?’; ‘por que os hebreus escreveram esse Salmo?’; ‘por que uma banda formada por quatro integrantes negros fez tanto sucesso com a música?’; ‘por que eles regravam essa música?’; ‘existe alguma relação entre o cativeiro da Babilônia e a situação do lugar de onde eles falam?’.

Há na internet vários vídeos com essa música, muitas delas com a presença da Banda Boney M. O professor pode, se tiver recurso, usar o clipe da música com o recurso de legenda. Isso permitirá aos alunos conhecerem não apenas a banda como também acompanhar a letra.

O professor, ao trabalhar com temas relacionados à Mesopotâmia, poderá perguntar como a música ajuda a entender os eventos significativos sobre o período estudado e levar a considerações mais amplas sobre perseguições religiosas na era contemporânea.

## O conceito e o significado histórico no trabalho com as músicas

No início de minha carreira, década de 1990, eu utilizava muitas músicas do rock nacional para estimular os alunos a discutir a política brasileira pós-período da ditadura civil-militar. As bandas Legião Urbana, Plebe Rude, Paralamas do Sucesso, O Rappa, entre outras, faziam parte das aulas de História e eram as favoritas dos alunos. Canções como “Geração Coca-Cola”, “Que país é este”, “Até quando esperar”, “Luiz Inácio – 300 picaretas” e “Miséria S/A” eram certamente as mais tocadas em minhas aulas. Essas e muitas outras músicas tinham a capacidade de transportar os alunos para um passado próximo, mas diferente do que estavam vivendo. Cabia a mim, em parceria com os alunos, reunir as evidências e atribuir-lhes um sentido.

Outras músicas também estão relacionadas a temas da História e, em geral, davam oportunidade de explorar o conceito de significação histórica, como por exemplo “Os Argonautas”, de Caetano Veloso, e “Índios”, da banda Legião Urbana, essas incluídas nos livros didáticos quando apresentavam conteúdos relacionados às navegações portuguesas e à conquista do Brasil. Ainda, para discutir outros olhares sobre a ditadura civil-militar brasileira, as músicas “Debaixo dos caracóis dos seus cabelos”, de Roberto Carlos, e “Para não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré, eram trabalhadas como fontes primárias enquanto as outras eram trabalhadas como interpretação histórica. Temas relacionados à História de outros países também eram trabalhados, como “Invaders”, da banda Iron Maiden, relacionada com o tema das invasões vikings na Inglaterra.

Nesse sentido, Abud aponta que

Tal metodologia de ensino auxilia os alunos a elaborar conceitos e a dar significados a fatos históricos. As letras de música se constituem em evidências, registros de acontecimentos a serem compreendidos pelos alunos em sua abrangência mais ampla, ou seja, em sua compreensão cronológica, na elaboração e ressignificação de conceitos próprios da disciplina. Mais ainda, a utilização de tais registros colabora na formação dos conceitos espontâneos dos alunos e na aproximação entre eles e os conceitos científicos (ABUD, 2005, p. 315-316).

Para Katia Abud, as letras de música constituem-se em evidências, registros de acontecimentos. Nesse sentido, outra música com temática de registro de um evento significativo na História do Brasil é “Leilão”. A música, composta por Heckel Tavares e Joracy Camargo, mostra uma narrativa histórica sobre a chegada dos povos africanos ao Brasil. Ela desperta um fascínio no estudante por trazer fragmentos do passado ainda muito presentes no cotidiano dos brasileiros. A música, considerada aqui um documento histórico

por trazer elementos históricos significativos de protesto em palavras e música contra não apenas o racismo, mas também a temática da violência praticada contra famílias inteiras de africanos que foram “dissolvidas” com a chegada ao Brasil.

A canção ficou conhecida na voz da cantora/pesquisadora Inezita Barroso<sup>4</sup>, que ao longo de sua carreira frequentemente cantava em seus shows essa música. Isso revela a duradoura significação dessa temática como um marco na luta contra a violência praticada contra os africanos ao longo da história do Brasil.

Sobre a importância da música caipira para ensinar História, em artigo publicado na revista *Carta Capital: Educação*, aponte que

A exemplo dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, que no século XIX viajaram pelo interior da Alemanha recolhendo depoimentos sobre histórias camponesas, nas décadas de 50 e 60 do século XX, a cantora (Inezita Barroso) e pesquisadora viajou pelo Brasil pesquisando, apanhando relatos presenciais em documentos antigos e registrando contos populares. Dessa forma, tornou possível a preservação da memória da canção brasileira de raiz, com seus ritmos, melodias e letras, construindo um valioso mapa da música caipira e do folclore brasileiro<sup>5</sup>.

(...)

Inezita, por quase quatro décadas, esteve à frente de um dos programas de maior audiência da tevê brasileira: o Viola, Minha Viola. Esse sucesso pode ser tomado como evidência do espaço que a cultura caipira e, em especial, a música de raiz ocupam na cultura brasileira contemporânea. Deve-se destacar que o programa, além de sua função de entretenimento, tornou-se uma das maiores fontes para pesquisadores do gênero por apresentar antigas e novas gerações de compositores e intérpretes que contribuíram e contribuem com a preservação da autêntica música caipira.

A música “Leilão” possibilita o entendimento dos alunos sobre crenças dos afrodescendentes e suas relações com crenças cristãs católicas. No excerto a seguir, é possível discutir a significação histórica da temática levantada pela música. Questões como Princesa Isabel redentora aparece ao lado de Santa Isabel<sup>6</sup>, o que permite várias leituras sobre o cotejamento das duas personagens, inclusive a crítica quanto à formação de certos estereótipos, como a compreensão de que a liberdade foi uma dádiva da princesa Isabel.

[...]

“E quando veio de Isabé as alforria

Percurei mais quinze dias

Mas a vista me fartô

Só peço agora que me leve Sá Isabé

Quero ver se tá no céu

Minha véia, meu amô”

Em outro momento, a letra da música apresenta a possível localização geográfica das personagens da canção quando aponta que sua esposa “foi inté mãe do terreiro da família dos Cambinda”. Historicamente, Cabinda era uma região controlada pelo Reino do Manicongo (como era chamado o mandatário do Reino do Congo). Hoje, Cabinda é uma das 18 províncias de Angola. O Brasil foi, portanto, o destino desses grupos provenientes da África. A relação de mãe de terreiro pode ser explorada como a relação de poder das mulheres na África negra, pois essas mães de santo ocupavam o mais alto cargo da hierarquia religiosa em seus lugares de origem; no Brasil colonial, no entanto, essas tradições não foram respeitadas.<sup>7</sup>

O artigo “Atravessando Fronteiras: um estudo sobre mães-de-santo e a ‘África imaginada’ nos terreiros de candomblé do Rio de Janeiro”, de Maria Inácia D’Ávila Neto e Claudio de São Thiago Cavas, explora o percurso dessas mães de santo ao longo da História do Brasil. Para os autores, “nessa migração forçada, os negros aqui dispersos perderam seus nomes, seus pares, suas famílias e foram proibidos de cultuar suas divindades<sup>8</sup>”.

Consequentemente, “Leilão” pode ser usada como uma fonte importante que tanto influenciou como refletiu seu tempo. Ao utilizar uma canção como “Leilão” em uma aula de História, é possível adequá-la perfeitamente a uma consideração de temas de significação histórica e avaliação de fontes. Essa é uma oportunidade perfeita para exigir a compreensão de texto da música acerca de questões como: ‘onde você pensa que isso pode ter acontecido?’, ‘por que será que isso aconteceu?’, ‘quando isso pode ter acontecido?’; ‘com que frequência isso acontecia?’; ‘quem é a cantora?’; ‘quando será que a música foi escrita?’ e ‘por que será que ela foi escrita?’.

Uma investigação inicial da música em si levará naturalmente à consideração de maiores questões, desde o tratamento dado aos escravizados no Brasil até as relações de violência ao longo da História do Brasil contra os afrodescendentes.

### **Interpretações históricas e o contexto social**

Ao realizar análise de músicas, é importante ressaltar o aspecto do contexto social, pois a leitura das letras que tratam de eventos históricos revela grupos sociais com referências culturais diversas. Portanto é necessário pesquisa, juntamente com os alunos, para a construção de críticas robustas; para tanto, professores e alunos devem lançar mão de empregos de links com variadas fontes documentais para validar um argumento histórico coerente.

Arthur Chapman, a despeito da interpretação histórica, aponta que “a interpretação histórica disciplinar está no negócio de ‘explicar a evidência’ ou vestígios do passado que permanecem no presente” (CHAPMAN, 2018, p. 123). Para tanto, segundo argumento do autor, deve-se lançar mão de questões como: ‘as interpretações se referem com precisão aos vestígios arquivísticos a serem explicados?’. Ou para nosso caso no trabalho com a música: ‘até que ponto uma interpretação abre novas possibilidades, por exemplo levanta novas questões?’ (CHAPMAN, 2018, p. 123).

### **Dioguinho e a construção de uma lenda**

Uma história assustadora, cantada em moda de viola, percorreu todo o estado de São Paulo entre meados do século XIX e início do XX; trata de um bandido famoso que ficou conhecido como Dioguinho.

“Diogo da Silva Rocha”, “Diogo da Rocha Figueira” ou até mesmo “Diogo da Rocha Faria” são os nomes relacionados ao bandido. Nas palavras de Moacir Bernardo, pesquisador, não acadêmico, da vida do personagem, “Dioguinho, que se salientou no banditismo no interior paulista, foi produto do meio e da época em que viveu. Tempo em que ‘coronel’ dominava a política do vasto território bandeirante e fomentava as lutas pelos domínios da administração municipal. Época em que os políticos filiados ao mesmo partido se tornavam inimigos ferrenhos de morte nas competições eleitorais das várias zonas onde disputavam as rédeas do mando” (BERNARDO, p. 8).

O autor cita ainda um conjunto de documentos sobre a vida de Dioguinho, entre eles uma dissertação de mestrado em Sociologia da pesquisadora Selma Siqueira de Carvalho<sup>9</sup> e uma poesia retirada de um livro didático de 1971 intitulado “Estudo Dirigido de Português”, de Reinaldo Mathias Ferreira, que coloca nas páginas do livro uma poesia de Menotti Del Picchia de 1917, que cita o personagem Dioguinho, chamada de “Juca Mulato”, como segue o excerto:

[...]  
– Sei que rezas com que venço a qualquer mau-olhado;  
breves para deixar todo corpo fechado.  
Não há faca que o vare e nem ponta de espinho;  
fica o corpo tal qual o corpo do Dioguinho...  
Mas de onde vem o mal que tanto te abateu?  
[...]

Ainda sobre outras fontes<sup>10</sup> que tratam do tema, a pesquisadora Nilce Camila de Carvalho<sup>11</sup> aponta que “Sobre a vida, crimes e aventuras de Dioguinho há cinco narrativas, escritas por delegados, jornalistas e folcloristas; algu-



mas mesclam relatos orais e documentos escritos, atribuindo certo enfoque local às descrições”. Completa dizendo que fontes diversas foram produzidas sobre o personagem, como “filmes, cordéis, canções, entre outras produções. Uma das primeiras obras que representa Dioguinho foi escrita por Antônio de Godói, delegado encarregado pela perseguição ao bandido em 1897. Dioguinho foi dado como morto nesse ano, porém seu corpo nunca foi encontrado”.

No caso das canções, trago para este artigo duas de grande relevância, não apenas pela narrativa, mas sobretudo pelo compositor e cantor Antenor Serra, o Serrinha (1917-1978), que compôs as músicas sobre Dioguinho nas letras de Ado Benatti e Anacleto Rosas. As músicas “Os crimes do Dioguinho” e “A morte de Dioguinho” foram gravadas em 1948. Ao pesquisar o passado de Antenor Serra, os alunos descobrirão que o cantor provavelmente teve influência das histórias orais durante sua vida, pois nasceu em Botucatu, uma das regiões por onde transitou o personagem Dioguinho.

À primeira vista, as músicas parecem relatar uma série de crimes, permeada de bandoleiros, coronéis e fazendeiros. No entanto uma análise mais apurada das canções revela-nos um Brasil violento e em constante transformação. Trata-se de fins do século XIX, interior de São Paulo; o governador do Estado de São Paulo, Manuel Ferraz de Campos Sales, empreendeu uma força-tarefa para capturar Diogo da Rocha Figueira, conhecido como “Dioguinho”, fugitivo da justiça, acusado de praticar vários assassinatos.

Mas quem era Dioguinho? Por que um governador empreenderia uma força-tarefa para capturar um bandido e seu bando?

Para buscar entender não apenas a letra, como também o contexto, os alunos podem buscar outras fontes em outros formatos, como informações biográficas sobre os compositores, para saber por que, mesmo após a passagem de várias décadas, ainda se tem interesse sobre o tema. Uma das respostas pode ser explicada a partir da significação histórica para os povos do passado e como interpretavam aquele momento e sua relevância atual para compreender a política do presente.

Dioguinho não era um bandido qualquer. Visto por alguns como violento, para outros, era um justiceiro injustiçado, era fruto do meio de sua época – o coronelismo. Dioguinho era, nesses termos, um protegido de homens influentes, todos ligados ao movimento republicano, aos grandes coronéis e empresas, como a Companhia Mogiana de Estradas de Ferro. Naquele momento, a Mogiana lutava pelo direito de prestar serviços ao governo paulista na construção de uma via férrea que serviria para escoar produtos da região, sendo o principal deles o café. Do outro lado estava a Companhia Melhora-

mentos, na época a grande detentora dos direitos de transporte fluvial, iluminação pública, etc. Nesse contexto está Dioguinho, que, ora envolto pela realidade, ora pela ficção, revela um mundo a interrogar.

### **Ensinando História com músicas**

As músicas oferecem ricas e variadas evidências para professores de História discutirem conceitos de significado histórico, perspectiva histórica e contexto histórico, mas para além desses conceitos o professor/pesquisador do ensino de História deve considerar outros elementos para a aprendizagem; um deles são o livro didático e suas fontes. Esses livros costumam apresentar, especialmente nas orientações destinadas ao professor, metodologias diversas, que podem ser exploradas juntamente com os alunos.

Utilizar as músicas simplesmente como ilustração de um tema é empobrecer o processo de ensino de História. Nesse caso, o uso da música pode produzir no pensamento do aluno a imagem de perda de tempo. Ao invés disso, o professor/pesquisador pode trazer sólidas discussões para se compreender o assunto a partir da música ou através dela. Assim, o aluno se sentirá desafiado a compreender aspectos importantes do conteúdo histórico, mas utilizando o conteúdo do ensino associado ao método de investigação do historiador. É claro que a maioria dos estudantes não se tornará historiador, mas praticar o ofício do historiador faz parte das aulas e do trabalho do professor.

### **Referências**

- ABUD, K. M. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de História. *Cadernos do CEDES (UNICAMP)*, Campinas/SP, v. 67, p. 309-317, 2005.
- BERNARDO, Moacir. *A vida bandida de Dioguinho*. Botucatu: Gráfica e Editora Santa-ana, 2000.
- CHAPMAN, Arthur. *Desenvolvimento do pensamento histórico: abordagens conceituais e estratégias didáticas*. Curitiba: W. A. Editores, 2018.
- CHAVES, Edilson Aparecido. *A música caipira em aulas de História: questões e possibilidades*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, NPPD/PPGE-UFPR. Curitiba, 2006.
- GUEDES, João Alfredo Libânio. *Curso de Didática de História*. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 1975.

### Sugestões de leitura

Há bons livros para leitura e aperfeiçoamento sobre o uso da música em aula.

Minha primeira indicação é para conhecimento sobre a música brasileira. Trata-se do livro: *Brasil Século XX: ao pé da letra da canção popular*. Curitiba: Nova Didática, 2002. O livro, nas palavras dos autores Luciana Worms e Wellington Costa, é um apanhado de episódios da História do Brasil. Sem dúvida, uma obra de referência.

Outra excelente fonte de pesquisa é o livro do pesquisador Paulo Cesar de Araújo: *Eu não sou cachorro, não: Música popular cafona e ditadura militar*<sup>12</sup>. Nelson Motta, jornalista, compositor, escritor e produtor musical, resume o que o livro representa na história da música brasileira. “O livro *Eu não sou cachorro, não* tá colocando ordem e fazendo justiça na música brasileira. Ele resgata e explica a importância desses artistas que eram execrados pela crítica, mas adorados pelo povo, porque faziam música que falava da vida e dos sentimentos dos brasileiros de uma forma que todos entendiam” (MOTTA, 2010).

Uma boa fonte para pesquisa sobre o personagem (Dioguinho) citado neste artigo é o livro de João Garcia, intitulado *Dioguinho: o matador de punhos de renda*<sup>13</sup>. Trata-se de um romance histórico de uma personagem verídica, Diogo da Rocha Figueira, o Dioguinho, um dos mais notáveis bandidos caipiras do interior de São Paulo, que viveu em fins do século XIX no contexto da transição da Monarquia para a República e revela parte das discussões políticas sobre o período.

Para quem busca trabalhar com temas sobre gênero e música, o livro *Dossiê: As Galvão – as soberanas 70 anos de estrada*<sup>14</sup>, do autor Maikel Monteiro, pode ajudar bastante. Trata-se da única dupla feminina de música caipira a atingir setenta anos de carreira. Em um universo dominado por duplas masculinas, as Galvão fizeram história por superar o machismo predominante no meio artístico sertanejo.

### Procedimentos de pesquisa

BUTLER, Simon. What’s that stuff you’re listening to, sir? Rock and pop music as rich source for historical enquiry. *Teaching History*, 111, 2003.

Nesse artigo, o autor aponta formas metodológicas de explorar as letras em diferentes níveis.

O artigo, em inglês, pode ser encontrado a partir do site: <<http://eprints.glos.ac.uk/7782/1/Butler%20%282003%29%20What%27s%20that%20stuff%20you%27re%20listening%20to%20Sir.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2020.

Sobre procedimentos de pesquisa acerca do uso da música, Circe Bittencourt também aponta orientações em seu livro *Ensino de História: procedimentos e métodos*<sup>15</sup>. A autora reserva um capítulo para sugerir atividades com a música e o ensino de História.

Finalmente, uma obra que é resultado de investigações desenvolvidas por professores/pesquisadores com grande experiência em sala de aula e no uso da música e quadri-

nhos em aulas de História. O livro *Ensinar e aprender História: histórias em quadrinhos e canções*<sup>16</sup>. O livro é organizado e sistematizado em capítulos que apresentam reflexões metodológicas sobre o ensino e aprendizagem em História e apresenta metodologias que vão desde a preparação de uma aula usando quadrinhos e canções à sua execução.

### Fontes

*Rivers of Babylon*. Compositores: Brent Dowe e Trevor McNaughton da banda *The Melodians*. Intérprete: Boney M. São Paulo: RCA, 1978. 1 disco vinil.

*Leilão*. Compositores: Heckel Tavares e Joracy Camargo. Intérprete: Inezita Barroso. São Paulo: Trama, 2003, CD: Hoje lembrando – (2'35 minutos).

*Os crimes do Dioguinho*. Compositores: Ado Benatti/Anacleto Rosas/Serrinha. Intérprete: Serrinha. São Paulo: Continental, 1950.

*A Morte do Dioguinho*. Compositores: Ado Benatti/Anacleto Rosas/Serrinha. Intérprete: Serrinha. São Paulo: Continental, 1950.

FERREIRA, Breno. *Cão*. Graphic novel. São Paulo: Editora Mino, 2017.

### Filmes

*Dioguinho*. Direção: Carlos Coimbra. Produção: Michel Lebedka, Konstantin Tkaczenko. Brasil: BG Filmes Ltda; Sinofilmes Ltda, 1957.

*A trajetória de Diogo da Rocha Figueira, famoso assassino do interior de São Paulo: suas crueldades, o início de sua carreira criminal, as tocaias contra os coronéis, o caso amoroso com uma amante, a perseguição do tenente França Pinto e a grande luta final*.<sup>17</sup>

---

<sup>1</sup> Professor de História do Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba – (IFPR). Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD/UFPR). <<https://orcid.org/0000-0002-4909-8059>>. E-mail: edilsonhist@gmail.com.

<sup>2</sup> CHAVES, Edilson Aparecido. *A música caipira em aulas de História: questões e possibilidades*. Curitiba, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná.

<sup>3</sup> Segundo a enciclopédia livre, baseada na web e escrita de forma colaborativa, Wikipedia, na música *Rivers of Babylon*, a Babilônia “assume, no contexto da canção, o sentido de opressão, falta de liberdade, seja ela de cunho político, cultural ou espiritual, e como tal empregado nos movimentos anti-racistas e anticoloniais, caso desta canção caribenha”.

Na cultura estadunidense, onde a canção causou grande impacto, esse Salmo possui uma tradição de uso político, figurando no primeiro livro publicado naquele país, numa canção patriótica de William Billings quando da Independência, passando por discurso do abolicionista Frederick Douglass até ressurgir na canção de 1969 de *The Melodians* e então em muitas outras, em vários estilos (gospel, disco, country, etc.).

O filme que revelou a canção foi ainda o primeiro longa-metragem realizado na Jamaica, e o sucesso da obra projetou seu diretor, Perry Henzell. Por sua composição ainda na década de 1960, é considerada como “proto-reggae”. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Rivers\\_of\\_Babylon](https://pt.wikipedia.org/wiki/Rivers_of_Babylon)>. Acesso em: 03 abr. 2020.

- <sup>4</sup> Inezita Barrosos é o nome artístico de Ignez Magdalena Aranha de Lima.
- <sup>5</sup> CHAVES, Edilson. O caipira revisitado: o universo da música caipira. *Carta Capital*, Carta na Escola, 21 de maio de 2015. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/o-caipira-revisitado/>>. Acesso em: 31 mar. 2020.
- <sup>6</sup> Isabel de Aragão, rainha de Portugal. Conhecida como protetora dos pobres. Seu processo de canonização foi realizado pelo Papa Urbano VIII em 1625. É reverenciada também nos Açores com as Festas de Espírito Santo.
- <sup>7</sup> D'ÁVILA NETO, Maria Inácia; CAVAS, Claudio de São Thiago. Atravessando Fronteiras: um estudo sobre mães-de-santo e a 'África imaginada' nos terreiros de candomblé do Rio de Janeiro. *Revista Latino-americana de Geografia e Gênero*, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 52 -70, ago./dez. 2015.
- <sup>8</sup> CARVALHO, Selma Siqueira. *Dioguinho*: estudo de caso de um bandido paulista. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1988.
- <sup>9</sup> Em 2017 foi lançado uma Graphic novel, que mescla relatos populares com registros históricos, chamada "Cão", do autor Breno Ferreira, publicada pela Editora Mino.
- <sup>10</sup> CARVALHO, Nilce Camila de. *Dioguinho nas narrativas policiais*: um facinora de "corpo fechado". Disponível em: <<http://www.cih.uem.br/anais/2017/trabalhos/3940.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2020.
- <sup>11</sup> ARAÚJO, Paulo Cesar de. *Eu não sou cachorro, não*: música popular cafona e ditadura militar. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010. 458p.
- <sup>12</sup> GARCIA, João. *Dioguinho, o matador de punhos de renda*. São Paulo: Editora Casa Amarela, 2002.
- <sup>13</sup> MONTEIRO, Maikel. *Dossiê As Galvão: As soberanas – 70 anos de estrada*. Curitiba: Editora InVerso, 2017.
- <sup>14</sup> BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História, fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- <sup>15</sup> SOBANSKI, Adriane de Quadros...[et al.]. Curitiba: Base Editorial, 2010.
- <sup>16</sup> Disponível em: <<http://bases.cinemateca.gov.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=FILMOGRAFIA&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=ID=014042&format=detailed.pft>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

# Cinema e audiovisual no ensino de História: questionamentos, abordagens e possibilidades de investigação

*Eder Cristiano de Souza<sup>1</sup>*

Registrar imagens em movimento foi uma conquista que impactou a humanidade no final do século XIX, quando os irmãos Lumière apresentaram ao mundo o cinematógrafo. Desde então, as tecnologias de captura das imagens para reprodução em telas desenvolveram-se grandemente, dando forma e conteúdo à indústria cinematográfica e à mídia televisiva, que se tornaram os grandes meios de produção e circulação de informações, ideologias e sentimentos do século XX.

Hoje, vivemos em um mundo de imagens em movimento. O monopólio do cinema e da televisão na difusão de conteúdos audiovisuais agora compete com a profusão de imagens produzidas por pequenos grupos ou mesmo por indivíduos, que utilizam plataformas digitais para entrar nesse mercado e ajudam a construir o incomensurável acervo de memórias imagéticas do mundo contemporâneo.

Nesse mundo, crianças, jovens, adultos e idosos ocupam várias horas de seu dia conectados à internet, via *smartphones*, *smart TVs* e computadores, consumindo muitas dessas imagens de forma mais ou menos aleatória, conduzidos por algoritmos que vão criando nichos de gostos e vontades não só no consumo de produtos culturais, mas também na formação dos valores políticos e dos referenciais de mundo desses sujeitos. A História é, na atualidade, conteúdo presente e relevante nesse universo cultural, e lidar com isso nas salas de aula é um desafio de proporções ainda pouco delineadas.

Abordaremos neste texto a temática do uso de filmes e outras produções audiovisuais no ensino de História. Não se trata de uma temática nova, pois o uso de filmes e outras produções audiovisuais em aulas de História é tema antigo e recorrente. As reflexões de Jhonatas Serrano (SERRANO, 1935) sobre o bom uso educativo das imagens em movimento para ensinar melhor, assim como a criação do INCE<sup>2</sup> em 1936, evidenciam como a busca por retratar a História na tela e converter o audiovisual num recurso educativo é uma preocupação de longa data.

Nos anos 1990, com o alargamento do ensino de História como campo investigativo, as proposições e reflexões acadêmicas sobre esses recursos nas aulas de História ganharam maior destaque. No âmbito dessas investigações, ganhou destaque a ideia de que utilizar filmes e outras produções audiovisuais em aulas de História é algo que pode contribuir de forma significativa para qualificar o ensino.

Alguns dos argumentos formulados por esses trabalhos ainda hoje são recorrentes: considerar o uso desses recursos uma estratégia metodológica mais dinâmica por se tratar de linguagens mais atraentes para crianças e adolescentes do que textos ou aulas expositivas; utilizar filmes e outras produções como fontes para analisar seu conteúdo técnico e artístico; observar a relação entre o conteúdo dessas produções e a sociedade na qual foram produzidas; analisar e criticar as formas de apropriação que essas obras fazem do conhecimento histórico.

Essas perspectivas são relevantes, uma vez que revelam a preocupação com a qualidade do ensino e buscam definir princípios e procedimentos didáticos para professores. Entretanto essas não são as únicas possibilidades de pensar a presença do cinema e do audiovisual nas aulas de História, havendo outras vertentes de estudos ainda pouco exploradas, assim como outras possibilidades de reflexão teórica e metodológica tanto na investigação como na proposição desses recursos para o ensino. Com o intuito de apresentar essas vertentes, o presente texto está subdividido em três tópicos temáticos.

No primeiro tópico, apresentamos algumas reflexões sobre as possibilidades de abordar filmes e produções audiovisuais como fontes para a pesquisa e para o ensino de História. Na sequência, discutimos a relevância dessas obras no âmbito da cultura histórica, ou seja, da produção e difusão de visões históricas que se tornam socialmente influentes. Por fim, nosso último tópico, apresenta as possibilidades de investigar e refletir sobre a aprendizagem histórica a partir do uso do cinema e audiovisual nas aulas de História. Com esse percurso esperamos contribuir para que professores pesquisadores se aprofundem na temática e possam agregar novos elementos às discussões aqui apresentadas.

### **Filmes e produções audiovisuais como fontes para a pesquisa histórica e para o ensino**

Nos anos 1970, no contexto do surgimento da chamada *Nova História*, que trazia uma série de discussões sobre novos temas, abordagens e objetos para a pesquisa histórica, Marc Ferro destacou-se por propor uma série de

reflexões sobre o cinema como fonte de pesquisa histórica. Para Ferro, todos os filmes relacionam-se com o conhecimento histórico, pois são produtos culturais inseridos em uma sociedade e em uma época específicas, podendo ser tomados como objetos de investigação no âmbito do que o historiador francês chamou de uma “contra-análise da sociedade” (FERRO, 1976). Os filmes passaram a ser entendidos, portanto, como uma rica fonte para analisar temas e questões da época em que foram produzidos, pois trariam refletidas essas preocupações em seus enredos e na construção de suas histórias.

Obviamente, o cinema, como uma indústria cultural específica e poderosa, hegemônica à época, ganhou essa relevância no trabalho de Ferro. Mas, aos poucos, o historiador francês também direcionou seu olhar para a televisão, sendo que seus estudos não se atentaram somente ao fenômeno cultural representado por essas mídias, mas também às técnicas específicas que os constituem e às possibilidades de análise que se abrem ao serem des-cortinadas (1992).

As produções cinematográficas e audiovisuais são, então, fontes históricas ricas e complexas. A partir delas é possível realizar variados estudos históricos, entre os quais enumeramos os seguintes:

1. Analisar como um filme ou produção audiovisual em determinada época aborda e reflete questões pertinentes à realidade daquele período, como disputas políticas, transformações culturais, conflitos sociais, eventos específicos, entre outros.

2. Investigar como as obras que realizam recuos históricos, como os chamados “filmes históricos” ou as “novelas de época”, por exemplo, reconstroem cenários, personagens e sentimentos de outras épocas.

3. Analisar se essas obras dialogam com as possibilidades efetivas de representar o passado de forma mais verossímil ou se cometem equívocos ou arbitrariedades, como anacronismos, erros conceituais, construção de estereótipos, entre outros.

Para realizar esses estudos, é preciso levar em conta que produções audiovisuais, em especial o cinema, são dotadas de técnicas e recursos específicos, possuindo duas características essenciais: 1. são linguagens artísticas baseadas na reprodução da realidade; 2. possuem capacidade de reconstruir a realidade de modo inteiramente original.

Um filme, por exemplo, é formulado a partir de um caráter orgânico, ou seja, é apresentado como um todo homogêneo que articula vários enquadramentos e sequências, construindo temporalidade própria, colocada em movimento a partir de artifícios específicos. Moscarielo (1985) defende que no cinema o verossímil é preferível ao verdadeiro, pois o importante não



seria fazer ver as coisas, mas dar uma ideia de como elas ocorrem. É o que ele chama de *conotação sugestionante do enquadramento*, definido como um conjunto de procedimentos e técnicas que direcionam o significado da ação, que só pode ser completado pelo espectador ao assimilar e interpretar esses sinais e mensagens.

Um conjunto vasto de procedimentos técnicos e artísticos qualifica as mensagens transmitidas por uma obra: movimentos de câmera e enquadramentos; montagem dos quadros filmados; criação de efeitos de espaço e tempo díspares; desaparecimento gradual ou repentino de uma imagem, sua distorção ou seu desfocamento; tomada panorâmica ou aproximada; ambiente externo ou interno; aproximação ou distanciamento de uma personagem; aceleração ou prolongamento de uma ação.

Sensações, sentimentos, deslocamentos temporais, ideias, sonhos, desejos podem ser transmitidos por essas produções. Efeitos sonoros também são criados em proveito da expressividade da linguagem. Vozes em *off* podem trazer significados que amplificam a discursividade do que se propõe transmitir; a fusão entre imagem e som pode gerar o significado preciso de uma cena; ruídos ou sons repetitivos podem também compor uma cena, dando-lhe um potencial de expressão e significância.

O trabalho com as cores, o cenário ou a paisagem onde a cena deve ser filmada também compõem a organicidade da produção. A cenografia, natural ou artificial, transforma o mundo em discurso, servindo-se do próprio mundo, sem utilizar um substituto. Segundo Moscarielo:

[...] os códigos devem interactuar entre si para que produzam o sentido original que deveria constituir o objectivo de qualquer prática artística digna deste nome. Portanto, a banda sonora deverá tornar “mais complexa” a banda visual; a cor deverá conotar a imagem em sentido psicológico ou crítico; a cenografia deverá transformar-se ela própria em “personagem” da narrativa. Em suma, os códigos deverão preocupar-se em ter na tela um resultado funcional e não meramente belo (1985, p. 46-47).

Os recursos destacados são apenas parte do que se pode extrair de uma análise dessas linguagens, evidenciando a complexidade de produção de uma obra. Obviamente, nem todas utilizam todos os recursos disponíveis, mas é fundamental conhecê-los minimamente para que se compreendam dois aspectos fundamentais: 1. que mensagens a obra transmite e que sentidos produz a partir da forma como conta suas histórias; 2. quais efeitos elas geram sobre o espectador, ou seja, qual a interação possível entre quem assiste e o conteúdo assistido.

Os estudos que tomam como foco a preocupação com o uso de produções audiovisuais no ensino de História, especialmente as cinematográficas, convergem para uma preocupação principal, qual seja, preparar os professores para lidar com as dimensões acima elencadas. Segundo Almeida:

[...] é possível, mesmo o professor não se tornando um crítico cinematográfico altamente especializado, incorporar o cinema na sala de aula e em projetos escolares, de forma a ir muito além do “conteúdo” representado pelo filme. O significado de um texto/filme é o todo, amálgama desse conjunto de pequenas partes, em que cada uma não é suficiente para explicá-lo, porém todas são necessárias e cada uma só tem a significação plena em relação a todas as outras (2001, p. 29).

O primeiro aporte para as pesquisas sobre o ensino de História consiste, portanto, na possibilidade de tomar esses artefatos culturais – filmes, vídeos, produções televisivas – como fontes para o ensino de História. É possível investigar como isso tem sido feito, quais as potencialidades e dificuldades para utilizar esses recursos, se há um aproveitamento ou não dessas possibilidades, se os professores compreendem essas dimensões complexas que devem balizar o olhar sobre uma obra, se estão atentos às artimanhas e estratégias de análise desses materiais, de modo a extrair o máximo de possibilidades analíticas, visando qualificar o ensino.

É importante entender também que uma obra cinematográfica ou audiovisual, produzida em qualquer época ou espaço, é passível de ser utilizada como fonte de reflexão histórica, isso porque se configura como artefato cultural complexo. Cada produção envolve uma ampla gama de processos constitutivos, que perpassam escolhas e possibilidades técnicas, financeiras, culturais e políticas. Esse emaranhado de questões condiciona uma obra, seja industrial ou artesanalmente, e interfere no resultado do trabalho que será observado pelo espectador.

As produções com temáticas fixadas em torno de temas históricos resultam de determinadas leituras, olhares sobre o passado, que trazem esse passado e o tornam presente a partir das escolhas presentes sobre o passado que se quer representar. Os filmes relacionam-se com a história através de produções que remetem ao passado ou então de filmes produzidos em outras épocas, e todas podem ser utilizadas como objetos de investigação histórica.

Um filme que constrói sua versão de uma história carrega em si a tensão entre a inventividade de seus autores/produtores e as limitações impostas pelas normas e convenções – com a diferença básica de que os discursos históricos transmitidos na tela não têm qualquer compromisso

teórico-metodológico com a História enquanto ciência academicamente instituída. Rosenstone (1997) aponta duas formas tradicionalmente utilizadas pelos historiadores para analisar os filmes históricos. Na chamada **aproximação formal**, considera-se que os filmes são reflexo do momento no qual foram feitos. Já na **aproximação implícita**, podem ser avaliados com livros traduzidos, sujeitos às normas de verificabilidade, documentação, estrutura e lógica que regem os livros de História. Porém o mesmo autor afirma:

[...] la 'literalidad' fílmica no existe. Por supuesto que una película puede mostrarnos el aspecto superficial del pasado pero nunca podrá mostrarnos exactamente los hechos que sucedieron en él. Nunca podrá mostrarnos una réplica milimétrica de lo que sucedió (si es que alguna vez llegamos a saberlo). Claro que la reconstrucción debe basarse en lo que sucedió, pero la reconstrucción nunca será literal. Ni en la pantalla, ni en el libro (ROSENSTONE, 1997, p. 59).

Contudo há a possibilidade de se pensar nessas produções como transmissoras de um determinado saber histórico, que atinge as pessoas e as informa sobre o passado. Produções que não se ancoram na preocupação científica com a racionalidade histórica, uma vez que geralmente se configuram como mercadorias da cultura de massa, e o que se destaca em seu relevo, na maior parte dos casos, é o potencial de difusão e rentabilidade da obra, não seus critérios de cientificidade.

São variadas as formas através das quais a produção cinematográfica e audiovisual pode ser considerada como fonte para o ensino. Essa complexidade deve ser fator potencializador, não inibidor, da pesquisa e análise desses variados produtos da indústria cultural. Para entender essa potencialidade, é preciso ir além de visões tradicionais sobre o uso de filmes e outras produções audiovisuais no ensino. Como aquela que entende que o filme é somente um facilitador do ensino por ser uma linguagem mais atraente que permitirá aos alunos visualizarem a História na tela. Ou então abordar essas produções simplesmente como objeto de análise em sentido restrito, apenas para fazer comparações com outros documentos, analisar sua veracidade.

Para além desses olhares, um ingênuo e outro crítico, sobre as produções, há a possibilidade de pensar outros aspectos. Primeiramente, tais obras, especialmente aquelas de grande difusão na indústria cultural, como filmes históricos e novelas de época, dialogam com o imaginário social, constroem narrativas e discursos sobre a História que são socialmente partilhados, chegando à escola por intermédio das curiosidades e dos conhecimentos de alunos e professores. Por outro, há o próprio potencial dessas obras para

dialogar com essas referências e possibilitar relações mais complexas de aprendizagem.

### **Cultura histórica: usos públicos e narrativas socialmente difundidas**

Pensar olhares históricos construídos pela sociedade inspirada nos artefatos da indústria cultural é um campo de reflexões importante. Saliba (1993) afirma que os recursos técnicos e dramáticos das linguagens midiáticas constroem os acontecimentos e tendem a homogeneizar o imaginário social, pois os acontecimentos são sempre produtos de uma construção que não compromete apenas a validade das verdades históricas, mas o próprio sentido que a sociedade constitui sobre tais acontecimentos.

Além de construir significações históricas difusas, a produção cinematográfica e televisiva também pode ser considerada produtora de novas abordagens, indutora de outros olhares não pensados ou testados pela própria historiografia. Pensando nas peculiaridades do cinema e da televisão, em especial a produção comercial com grande potencial de difusão, é possível observar como essas obras têm produzido, de maneira intensa e bem-sucedida, narrativas que podem conformar olhares históricos pelo viés das emoções e do fascínio estético. Tais obras são transmissoras de um saber histórico que atinge as pessoas e as informa sobre a sociedade e o tempo e, independentemente da preocupação com a exatidão histórica, causa no espectador uma sensação de fidedignidade.

Entre as questões colocadas quanto aos “filmes históricos”, por exemplo, destacam-se: o que ocorre com a História quando transformamos as palavras em sequências fílmicas?; o que ocorre se as imagens forem além da informação fornecida pelos textos?; por que sempre julgamos um filme em função de sua exatidão e respeito em relação à História livresca?; uma sucessão de fotogramas pode transmitir ideias e informações que não podem ser expressas mediante palavras? (ROSENSTONE, 1997).

Os problemas levantados circunscrevem-se basicamente às linguagens fílmica e televisiva como meios para expressar um conhecimento histórico de uma forma nova, que vai além das possibilidades da linguagem escrita. Mas, além disso, existem estudos que apontam para a ideia de que seria possível constituir uma filmografia histórica, que se tornaria independente em relação à história escrita, como um novo campo de conhecimento. Segundo Rosenstone (1997), o cinema pode ser uma via legítima para reconstruir o passado, e não se deve propor apenas críticas, mas avaliar as possibilidades dos ‘filmes

históricos, redefinindo o próprio conceito de História ao pensar no cinema como um mecanismo de reconstrução da História.

Ao exercer influência sobre os olhares do público a respeito da História, o cinema e a televisão têm se tornado agentes que produzem uma forma particular de conhecimento histórico. Segundo Nova:

[...] não é absurdo considerar que o cineasta, ao realizar um ‘filme histórico’, assume a posição de historiador, mesmo que não carregue consigo o rigor metodológico do trabalho historiográfico. [...] O grande público, hoje, tem mais acesso à História através das telas do que pela via da leitura e do ensino nas escolas secundárias. Essa é uma verdade incontestável no mundo contemporâneo, no qual, de mais a mais, a imagem domina as esferas do cotidiano do indivíduo urbano. E, em grande medida, esse fato se deve à existência e à popularização dos filmes ditos históricos (1996, p. 06).

Nesse caso, é o poder de influência sobre o público que torna um filme histórico. Segundo Saliba:

A construção da História na ficção fílmica é mais do que uma interpretação da história, pois o ato de engendrar significados para o presente lança o realizador (ou realizadores) da ficção cinematográfica em possíveis ideológicos que ele não domina em sua totalidade. Portanto, construir a História na narrativa fílmica pode implicar, inclusive, destruir significados estáveis, desmontar sentidos estabelecidos, desmistificar ilusões ou mitos já cristalizados – seja pela tradição, seja pela própria historiografia (1993, p. 103).

É notório que filmes e outras obras audiovisuais, como documentários, novelas, vídeos educativos, apresentam-se como uma forma recorrente de acesso à História para as pessoas em geral e também para os historiadores. Seja pela sensação de deslocamento temporal provocada ou pela aparência de relato ou retrato do passado, o fato é que a História se torna pública por meio da indústria cinematográfica e da televisão há várias décadas.

A captação do real para a construção das mensagens na tela leva o espectador ao constante processo de se colocar em presença da História narrada, de ser um participante oculto e por isso receber as mensagens com uma carga muito forte de realismo. Mesmo com a fragmentação do mundo espacial que se apresenta na tela, a mente humana restitui-os integralmente, assim como o tempo, que não é linear, mas é conformado sob a percepção de linearidade.

A relação que o espectador estabelece com o que os filmes transmitem vincula-se com a memória, os valores e as ideias que mobilizam em relação à História narrada. Daniel Dayan apresenta alguns fatores de análise centrais quando se pensa em abordar os processos de recepção; ele resume as concepções gerais em seis pontos:

1. O sentido de um texto não faz parte integrante do texto. A recepção não é absorção passiva de significações pré-construídas, mas o lugar de uma produção de sentidos. A ambição da análise textual – deduzir a leitura (e o leitor) do texto – está, portanto, rejeitada; 2. Esta rejeição passa pelo abandono de todo modelo de interpretação que privilegie o saber do analista. Uma vez que a pesquisa a respeito da recepção se reivindica de uma abordagem empírica, é preciso reconhecer que as estruturas do texto não são senão virtuais tanto como leitores ou espectadores não ativá-las. O saber de um texto, por sofisticado que seja, não permite predizer a interpretação do que ele receberá; 3. Em ruptura com uma concepção linear da comunicação, o princípio que requer que os códigos que presidem a produção das mensagens sejam necessariamente aqueles aplicados ao momento da recepção está igualmente rejeitado. Uma vez que reconheçamos a diversidade dos contextos onde a recepção se efetua e a pluralidade dos códigos em circulação no interior de um mesmo conjunto linguístico e cultural, não há mais razão para que uma mensagem seja automaticamente decodificada como foi codificada. A coincidência da decodificação e da codificação pode ser sociologicamente dominante, mas teoricamente não é mais do que um caso de figura possível; 4. Os estudos de recepção remetem a uma imagem ativa do espectador. O espectador não pode somente retirar do texto satisfações incompreendidas pelo analista, mas pode também resistir à pressão ideológica exercida pelo texto, rejeitar ou subverter as significações que o texto lhe propõe. A latitude interpretativa deixada para o espectador está ligada à relativa polissemia dos textos difundidos, polissemia que os torna dificilmente redutíveis à simples presença de uma mensagem; 5. Passamos assim de um receptor passivo e mudo a um receptor não somente ativo, mas fortemente socializado. A recepção se constrói num contexto caracterizado pela existência de comunidades de interpretação. Através do funcionamento destas comunidades, a inscrição social dos espectadores resulta determinante. Ela se traduz pela existência de recursos culturais partilhados cuja natureza determinará a da leitura; 6. A recepção é o momento onde as significações de um texto são constituídas pelos membros de um público. São estas significações, e não as do texto em si, e ainda menos as intenções dos autores, que servem de ponto de partida para as cadeias causais conduzindo às diferentes espécies de efeitos atribuídos à televisão. O que pode ser dotado de efeitos não é o texto concebido, ou o texto produzido, ou o texto difundido, mas o texto efetivamente recebido (DAYAN, 2009, p. 65-66).

É possível absorver algumas dessas contribuições para a presente reflexão, como, por exemplo, a questão do significado das produções não estar totalmente realizado na própria obra, mas depender de uma relação com o espectador para se completar e tal significação necessitar de um trabalho empírico para ser percebida. Também é importante absorver a ideia do espectador ativo, que pode resistir a pressões ideológicas, rejeitando ou subvertendo significações propostas pelo texto. Fatores de significação atribuídos pelos espectadores dependem do que Dayan chama de *recursos culturais*.

Nesse sentido, um horizonte de pesquisas importante situa-se na investi-

gação do contexto escolar de relações com os filmes e outras produções audiovisuais a partir da disciplina de História. Observar como professores e alunos mobilizam ideias históricas, como essas ideias são influenciadas pela indústria cinematográfica e pela mídia televisiva, assim também como investigar e analisar procedimentos e abordagens mobilizadas para tratar do conhecimento histórico apropriado e divulgado pela mídia cinematográfica em sala de aula são problemáticas de investigação a serem desenvolvidas, que consistem em uma contribuição relevante para a área.

### **Aprendizagem histórica: apropriações e potencialidades do uso de filmes e vídeos**

Mesmo com a já referida longa tradição da presença dos filmes como formas de ‘reconstituição’ e narração de feitos históricos, pode-se afirmar que a tradição livresca das aulas de História permanece hegemônica, sendo a questão do uso de filmes no ensino ainda hoje tratada como eterna novidade. Num levantamento sobre o conjunto das publicações que tratam do uso de filmes no ensino de História (SOUZA, 2012), identificamos três formas de abordagens predominantes, que consistem nas seguintes: **1.** abordagens prescritivas que propõem os filmes como forma de dinamizar as aulas de História, pois acreditam no potencial da linguagem fílmica de captar o interesse dos estudantes e promover aprendizagens diversificadas; **2.** abordagens prescritivo-propositivas, que defendem os filmes como fonte para análise em sala de aula num exercício de desvelamento da forma como a História é construída pelas produções cinematográficas; **3.** abordagens prescritivas que centralizam suas preocupações na presença da indústria cinematográfica como elemento transmissor de ideologias e propõem que sejam utilizadas aulas de História e filmes para realizar exercícios de alfabetização midiática.

A primeira e a terceira abordagens foram definidas como prescritivas, pois partem de uma visão otimista das contribuições dos filmes para a aprendizagem, sem propor efetivamente nenhum aprofundamento sobre encaminhamentos metodológicos necessários para atingir tais objetivos. Já a segunda abordagem, apesar de prescritiva, é também propositiva, porque apresenta certas expectativas otimistas sobre as influências do uso de filmes para a aprendizagem histórica, porém com propostas de encaminhamentos metodológicos específicos a partir da ideia de utilizar os filmes como fontes para ensino.

Entretanto, quando o ensino é tratado como prescrição ou proposição metodológica, corre-se o risco de criar certezas prévias que não se efetivam na prática. Por isso a investigação da aprendizagem torna-se relevante nesse con-

texto, pois tem o potencial de revelar como certas práticas efetivamente podem ou não atingir os resultados esperados. Contudo as investigações sobre aprendizagem histórica a partir de filmes e outras produções audiovisuais são raras, sendo que os trabalhos mais relevantes que encontramos nesse sentido foram publicados por pesquisas vinculadas ao INRP<sup>3</sup> da França.

Poitier (1992) utiliza métodos da análise do discurso e conceitos de estudos da linguagem e semiótica para refletir sobre a linguagem fílmica e suas implicações no ensino de História e entende que filmes não devem ser tratados como espelhos, que representam uma realidade “concreta” e sensível do passado, isso porque:

[...] a percepção direta do real, de um lado, e a percepção de sua representação imagética, de outro, são portadores de informações de natureza radicalmente diferente, tanto quanto são diferentes os processos cognitivos colocados em jogo em um e no outro caso. [...] De fato, toda narração fílmica de um conteúdo histórico também pode ser suspeita de manipulação, que pode ser não somente considerado como simples instrumento de apresentação, mas funciona em parte como ficção (POITIER, 1993, p. 105, *tradução nossa*).

A natureza das representações e as implicações no processo de recepção de suas mensagens configuram a base teórica do trabalho com filmes e produções audiovisuais para ensinar História. Levar em conta que tais representações são constituídas por processos de elaboração, que envolvem um autor/diretor e toda uma equipe de produtores, atores, técnicos e outros profissionais, teria como intuito superar a noção de que a obra retrata a realidade.

O que se destaca, nesses estudos, é a noção de colocar o aluno como sujeito do conhecimento e preocupar-se com suas ideias prévias, concepções e imaginário num processo de relação com a produção audiovisual assistida. Contudo, quando recorrem ao tratamento da cognição mobilizada na atividade com filmes, busca amparo teórico em um campo distinto da epistemologia da História.

O “tratamento cognitivo dos textos” é, segundo Poitier (1992: 106), um campo relativamente recente da Psicologia, que objetiva estudar estruturas e atividades mentais de conhecimento mobilizadas na recepção de textos, que se subdivide em duas grandes categorias analíticas: 1. percepção, memorização e compreensão de um texto; 2. aquisição de conhecimento proporcionada pela relação. Tais estudos têm origem na análise das relações de aprendizagem com textos escritos contudo, uma renovação de interesses favoreceu a extensão da pesquisa para os “textos icônicos”.

Considera-se que, quando um sujeito olha um filme, ele o utiliza como



uma série de indícios ou de indicações para construir uma representação mental da significação que o texto tem para ele. Um processo complexo no curso do qual o sujeito identifica e constrói “miniunidades” de significação gradualmente à medida que encontra estímulos nos signos e na exploração progressiva do texto, mobilizando suas “estruturas de conteúdo mais globais”, que o conduzem a ativar seus conhecimentos previamente adquiridos.

Assim, a imagem não é mais considerada uma “cópia inerte das experiências anteriores”, mas uma construção ativa operada pelo indivíduo. Existem diferentes formas de assimilação do conteúdo histórico por estudantes através das produções audiovisuais, que passam pelo acréscimo de conhecimentos exatos, mas também podem consistir no desaparecimento desses. Também se identificam processos como a construção de duas noções diferentes a partir de um mesmo tema, ou seja, algo que se pensava antes é totalmente substituído por aquilo que a obra informou. E há ainda a possibilidade de integração entre o que se pensava antes e o que se passou a pensar após assistir aos filmes, formando-se então uma visão integradora.

Conceitos como “esquemas cognitivos”, “reações imediatas”, “pontos de referência cronológicos”, “atitudes”, “aquisição de conteúdos” e “elementos memorizados” são a base desses estudos sobre aprendizagem a partir da recepção fílmica no INRP, explicitando o direcionamento teórico-metodológico dado à pesquisa. Mas em nossos estudos (SOUZA, 2014), focados na concepção de aprendizagem histórica situada, utilizamos outros referenciais para pensar nas formas de aprendizagem a partir da recepção fílmica.

Entendemos que a análise da aprendizagem histórica não se pode limitar somente a compreender a assimilação de informações históricas nem apenas que tipos de esquemas mentais se articulam. Seu intuito deve ser observar de que forma são mobilizadas operações mentais que se relacionam à racionalidade do pensamento histórico e como as compreensões históricas se articulam aos princípios epistemológicos organizadores do pensamento histórico. Isso porque a aprendizagem não é pensada como acúmulo e organização de informações históricas, mas como relacionamento mais complexo e elaborado com esse conhecimento, a partir do qual os sujeitos mobilizam suas ideias históricas.

É importante repensar a ideia de aprendizagem no sentido de propor novas relações com o conhecimento, fazendo com que estudantes incorporem tal aprendizado à sua visão de mundo e que tal conhecimento lhes proporcione autodeterminação como agentes históricos. A Educação Histórica foca suas pesquisas na aprendizagem histórica e não somente nos métodos de ensino e caracteriza-se por defender uma ideia nova do relacionamento com o conheci-

mento histórico na escola e vida dos indivíduos, na qual seja possível que os sujeitos se orientem no tempo, constituindo racionalmente suas identidades e o agir sociocultural e político que vivenciam.

Nessa discussão, é possível inferir que a produção de uma condição de aprendizagem histórica específica a partir da linguagem fílmica, num espaço e com sujeitos pré-definidos, e a análise dos fatores que se fazem presentes nesse procedimento podem contribuir para o desenvolvimento do conhecimento a partir do exame de processos reais de aprendizagem histórica, manifestando-se em diferentes condições, e da análise de suas formas e resultados.

Os sujeitos em sociedade operam ideias históricas, e tais ideias fundamentam sua compreensão, sintetizando-as numa consciência histórica que os leva a construir identidades e exercer sua *práxis* em relação às experiências ou narrativas históricas, presentes na cultura histórica com a qual se relacionam. Portanto estudar a cognição histórica na investigação da mobilização do conhecimento histórico a partir dos filmes e outras obras audiovisuais consiste em ir além de se preocupar com processos gerais de aprendizagem, como desenvolvimento de competências cognitivas para análise fílmica ou de processos de aquisição de conhecimento informativo por meio da linguagem audiovisual.

Em nossa tese de doutorado (SOUZA, 2014), ao assistirem aos filmes que tratavam do nazismo sob perspectivas divergentes, os jovens sujeitos da pesquisa foram desafiados a elaborar reflexões a partir das quais tentaram racionalizar as experiências sensoriais provocadas pela grande carga de informações e sentidos transmitidos pelas obras cinematográficas. Diante desse desafio revelaram raciocínios e argumentos que dizem muito sobre o potencial da experiência fílmica como processo de aprendizagem histórica, mas também revelaram suas limitações e alguns desafios.

O estudo iniciou com a preocupação em verificar que potenciais os filmes poderiam trazer para a aprendizagem dos estudantes e direcionou-se no sentido de compreender como essa questão tem sido abordada por estudiosos em diversas publicações acadêmicas. Nesse contexto, a opção pelo referencial teórico-metodológico da Educação Histórica trouxe subsídios para um trabalho que permitiu mobilizar a aprendizagem histórica dos jovens e compreendê-la a partir de categorias de análise fundamentadas na epistemologia do conhecimento histórico.

Tal percurso investigativo trouxe resultados que permitem refletir sobre a complexidade do pensamento histórico dos jovens, que é influenciado por fatores diversos e que não se processa somente no sentido de um aumen-

to de informações sobre o passado. Os estímulos audiovisuais dos filmes possibilitaram ganhos cognitivos, mas em sentidos diversos, que vão desde a ruptura com um padrão pré-concebido de filmes como janelas abertas ao passado e também a compreensão da História como um campo em disputa, no qual perspectivas divergentes são possíveis e devem ser levadas em consideração.

Contudo esse mesmo pensamento histórico, que se abriu a novas possibilidades de compreensão das variadas dimensões do conhecimento, também esbarrou em limitações. Essas limitações, especialmente o enquadramento da narrativa histórica a partir de uma noção de bipolaridade que limita a compreensão da noção de multiperspectividade, impõem-se como desafios para repensar a abordagem do trabalho com os filmes. Uma vez que esse esquematismo, a partir do qual a noção de dualidade direciona o narrar, é um padrão recorrente na cinematografia e influencia a forma como os jovens entendem a História.

Em síntese, o poder de comunicação e expressão que as linguagens fílmica e audiovisual possuem mobiliza não apenas o interesse pela História, mas também ideias complexas que se referem à relação entre o que os filmes retratam e como os espectadores assimilam as diversas mensagens transmitidas. Nesse sentido, a aprendizagem mobilizada não diz respeito somente à relação entre os conteúdos expressos na tela e a recepção dessas mensagens pelos alunos/espectadores, mas têm relação direta com a cultura histórica e com repertórios, práticas e valores próprios de outros universos culturais nos quais esses sujeitos estão imersos.

É preciso levar em consideração, portanto, que os estudantes são sujeitos participantes da cultura ou de estratos diversificados de cultura, nos quais vivenciam experiências e formulam ideais e visões de mundo, estreitamente relacionadas às experiências históricas próprias da sociedade e da cultura nas quais estão inseridos, o que gera um repertório de valores, ideias e entendimentos que é primordial ser conhecido e compreendido quando se quer ensinar História.

## **Considerações**

Entender a relação que o espectador estabelece com o que os filmes transmitem é importante justamente porque a relação com a memória, os valores e as ideias históricas que eles mobilizam é um desafio em aberto nas investigações da área. Mas não se pode perder de vista que a linguagem em questão interpõe questões que tornam mais complexa essa relação. Mais do

que ver essa experiência por meio das carências de compreensão dos jovens ou então da alienação que os discursos ocultos na narrativa proporcionam, é importante observar os universos de significação produzidos e como se relacionam com a aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Assim, a complexidade da experiência de assistir a filmes e outras produções audiovisuais que têm relação com a História situa-se no fato de que, em se tratando de obras que abordam acontecimentos “reais” e/ou obras que tomam uma ambientação realista como forma de construir suas histórias, não é de se estranhar que espectadores se envolvam de forma plena nessas narrativas.

A investigação sobre essa relação é altamente relevante para pensar a forma como as pessoas se apropriam do passado para constituir seus referenciais de identidade e ação no mundo; ao mesmo tempo ela contribui para repensar os objetivos do ensino no sentido de promover uma complexificação dessa relação. Entretanto essa relação com a História não é simples e rasa; há diversas camadas de análise, dependendo das formas com as quais se acede ao conhecimento das interpretações sobre o passado. O caso dos filmes e outras produções audiovisuais é exemplo dessa complexidade, e é preciso avançar teórica e metodologicamente no sentido de apreender e compreender esses artefatos e sua apropriação para promover a aprendizagem histórica.

## Referências

- ALMEIDA, Milton J. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 2001.
- DAYAN, Daniel. Os mistérios da recepção. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni B.; FEIGELSON, Kristian. (orgs.). *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. Salvador: Edufba; São Paulo: Ed. Unesp, 2009. p. 61-83.
- FERRO, Marc. *Cinema e História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FERRO, Marc. O filme: uma contra-análise da sociedade. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (orgs.). *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- MOSCARIELO, Angelo. *Como ver um filme*. Traduzido por Conceição Jardim e Eduardo Nogueira. Lisboa: Editorial Presença, 1985.
- NOVA, Cristiane. O cinema e o conhecimento da história. *O Olho da História*, n. 3, Salvador, 1996.
- DAYAN, Daniel. Os mistérios da recepção. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni B.; FEIGELSON, Kristian (orgs.). *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. Salvador: Edufba; São Paulo: Ed. Unesp, 2009. p. 61-83.
- POITIER, Brigitte. *Texte filmique et apprentissage en histoire: Le Rebelle, Le chagrin et la*

pitíé – réception et traitement par des élèves de Première et Troisième. Paris: INRP, 1993.  
POITIER, Brigitte; SULTAN, Josette (dir.). *Faire / voir et savoir: connaissance de l’image – image et connaissance. Images technologiques en arts plastiques et en histoire*. Paris: INRP, 1992.

ROSENSTONE, Robert. A. *El pasado en imágenes: El desafío Del cine a nuestra idea de la historia*. Barcelona: Ariel, 1997.

RÜSEN, Jörn. *História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Tradução de Estevão Rezende Martins. Brasília: Editora da UNB, 2007.

SALIBA, Elias T. “A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica”. In: FALCÃO, A. R.; BRUZZO, C. (orgs.). *Lições com cinema*. São Paulo: FDE, 1993. p. 87-108.

SERRANO, Jonatas. *Como se ensina a história*. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

SOUZA, Eder C. *Cinema e Educação Histórica: Jovens e sua relação com a história em filmes*. Curitiba, 2014. (Tese de Doutorado. PPG-UFPR).

SOUZA, Eder C. O uso do cinema no ensino de história: propostas recorrentes, dimensões teóricas e perspectivas da educação histórica. *Revista Escrita*, v. 4. Palmas, UFT, 2012.

SOUZA DA ROSA, Cristina. O Ensino de história do Brasil através dos filmes educativos durante o Ince e o estado novo”. *Anais do XII Encontro Regional de História*. Anpuh, Rio de Janeiro, 2006.

## Sugestões de Leitura

### *Livros:*

BERNARDET, Jean-Claude; RAMOS, Alcides Freire. *Cinema e história no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

MOSCARIELO, Angelo. *Como ver um filme*. Traduzido por: JARDIM, Conceição; NOGUEIRA, Eduardo. Lisboa: Editorial Presença, 1985.

NAPOLITANO, Marcos; MORETTIN, Eduardo; SALIBA, Elias Thomé; CAPELATO, Maria H. *História e cinema: dimensões históricas do audiovisual*. São Paulo: Alameda/História Social/USP, 2007.

ROSENSTONE, Robert. A. *El pasado en imágenes: El desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Barcelona: Ariel, 1997.

### *Artigos:*

NOVA, Cristiane. O cinema e o conhecimento da história. *O Olho da História*, n. 3, Salvador, 1996.

RAMOS, Alcides Freire; PATRIOTA, Rosângela. Linguagens artísticas (cinema e teatro) e o ensino de história: caminhos de investigação. *FENIX: Revista de Estudos Culturais*, v. IV, ano IV, n. 4, out./dez. 2007.

SOUZA, Éder C. O uso do cinema no ensino de história: propostas recorrentes, di-

mensões teóricas e perspectivas da educação histórica. *Revista Escrita*, v. 4, Palmas, UFT, 2012.

SOUZA, Éder C. Cinema, Cultura Histórica e Didática da História: repensar a relação entre filmes e conhecimento histórico. *Revista de Teoria da História*, v. 12, n. 2 (2014).

<sup>1</sup>Graduado e Mestre em História e Doutor em Educação. Professor do Curso e História da UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana em Foz do Iguaçu – PR, Brasil. E-mail: eder.souza@unila.edu.br

<sup>2</sup> Instituto Nacional do Cinema Educativo. O INCE foi organizado em 1936 por Gustavo Capanema, então ministro da Educação, e sua missão era “produzir e divulgar filmes educacionais”, assim como “fazer dos filmes um instrumento educacional” (SOUZA DA ROSA, 2006).

<sup>3</sup> Institut National de Recherche Pédagogique.

Parte 4

# Novos temas e antigos problemas de pesquisa





## Cultura digital e ensino de História: diferentes abordagens e metodologias

*Aléxia Pádua Franco<sup>1</sup>*

*Marcella Albaine Farias da Costa<sup>2</sup>*

Para começarmos nossas reflexões, precisamos, como professoras de História e historiadoras que somos, demarcar o ano de 2020 em suas contradições no que se refere à tecnologia digital em ações educativas no contexto da pandemia da COVID-19. Antigos problemas – como a desigualdade de acesso, a falta de infraestrutura em grande parte das escolas e universidades do país, etc. – vieram à tona, sinalizando a urgência do debate.

Entre os vários recortes possíveis para discutir essas e outras questões que envolvem a reflexão sobre a cultura digital no contexto escolar, optamos por voltar um pouco no tempo e narrar nossa experiência compartilhada à frente da coordenação do GRD “História Digital e Formação Histórica em espaços educacionais escolares e não escolares”, durante o X ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA e XXIII JORNADA DE ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO, que aconteceu em Porto Alegre, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em julho de 2018. Além de reiterar sua atualidade e potência como *locus* epistêmico, acrescentamos às reflexões desenvolvidas no GRD outras com que fomos tendo contato em nossas andanças acadêmicas como membros de bancas (TCC, especialização, mestrado, doutorado) e participantes de eventos científicos.

Inicialmente, discorreremos sobre a proposta e a dinâmica do GRD e seu significado entre as reflexões sobre o ensino de História realizadas nos últimos anos em eventos de pesquisadores do campo. Em seguida, discutiremos conceitos, questões e metodologias de pesquisa que permearam os trabalhos inscritos e discutidos no GRD: os desafios da inclusão digital; a história pública; as narrativas que circulam na internet e a formação histórica; a cultura digital e as mudanças nos materiais didáticos de História; a aprendizagem histórica por meio de ferramentas e linguagens digitais; a produção de objetos de aprendizagem digitais e a memória histórica. Para finalizar, faremos considerações sobre a possibilidade de uma historiografia escolar digital (COSTA, 2019), contemplan-

do, ao longo do texto, sugestões de leitura, fontes, procedimentos de pesquisa e questões mais comuns a essa temática.

### **GRD “História Digital e Formação Histórica em espaços educacionais escolares e não escolares”: seu significado entre as reflexões sobre a pesquisa no ensino de História**

A 10ª edição do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, que ocorreu na UFRGS em 2018, foi organizada em Painéis, Oficinas, Atividades Culturais, Saídas a Campo, Lançamentos de Livros e 17 Grupos de Reflexão Docente – GRDs, que consistem em sessões de discussão de trabalhos previamente enviados pelos/as participantes, professores/as e pesquisadores/as a partir de um tema central e de questões propostas pelos/as coordenadores/as de cada grupo. Esses GRDs “contemplaram diferentes temáticas, abordagens e questionamentos, tais como currículo e formação de professores/as de História; educação democrática; práticas interculturais; memória e patrimônio; educação étnico-racial e as leis 10.639/03 e 11.645/08; história e memória de professores/as de História; história digital; fontes, avaliação e diferentes metodologias no ensino de História” (ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2018, p. 27). Neles foram propostos vinte trabalhos envolvendo a questão da tecnologia. Desses, onze foram inscritos no GRD “História Digital e Formação Histórica em espaços educacionais escolares e não escolares” por nós coordenado, o que mostra a sua presença estratégica como espaço aglutinador do debate sobre o ensino de História, a cultura digital e suas tecnologias.

Como parte de nossa justificativa para a proposição do GRD, pontuamos, conforme dados analisados por Franco (2014), que grande parte dos jovens estudantes consome e se interessa, em primeiro lugar, por artefatos culturais digitais, em seguida os audiovisuais e, por último, os escritos. Paradoxalmente, no espaço escolar onde eles estudam, os livros são os mais acessados, quando comparados aos meios audiovisuais e digitais. Por outro lado, observamos que a presença das tecnologias digitais de informação e comunicação – TDICs nas aulas de História não significa, necessariamente, a mudança na relação entre aluno, professor e conhecimento histórico em que predomina um ensino de História que apresenta o conteúdo retirado de livros didáticos ou *sites* de internet como uma verdade absoluta, despersonalizada, distanciada das experiências dos alunos, a ser apenas apreendido e reproduzido.

Assim, nosso GRD objetivava propiciar a socialização de experiências e pesquisas que buscassem refletir sobre práticas pedagógicas que se preocupas-

sem em estabelecer relações entre a inserção das TDICs em espaços educativos escolares e não escolares, as produções que circulam por meio delas e os conteúdos, objetivos e estratégias didáticas para desenvolver um processo de aprendizagem em História diferente daquele que se restringe a reproduzir informações sobre um passado distante e fragmentado. Visávamos discutir: quais processos de ensino e aprendizagem têm sido construídos para possibilitar a exploração do potencial de comunicação interativa e horizontal da internet no acesso e na apropriação crítica de informações e na produção de conhecimento histórico?; como professores e estudantes têm utilizado as TDICs no trabalho com múltiplas narrativas históricas que circulam em diversos artefatos culturais contemporâneos?; as TDICs têm sido inseridas na escola apenas como ferramenta ou também como artefato cultural que pode contribuir para a construção de processos de ensino e aprendizagem interativos, dialógicos, que conectem culturas escolares e culturas digitais?; como se tem pensado e experimentado a inter-relação entre diferentes fontes de saber no processo de formação histórica em espaços escolares e não escolares? Essas perguntas continuam atuais e permeiam diversas pesquisas preocupadas com a presença da cultura digital no processo de ensino e aprendizagem em História.

A dinâmica de debate desses trabalhos inscritos no GRD procurou explorar as linguagens e potencialidades da cultura digital (hipertextos, hipermídias, produção colaborativa), visando à produção coletiva de um texto multilinear e reticular que foi construído por meio do *Prezi* – um *software* que utiliza conceitos de mapa mental, partindo de uma tela inicial que registra a apresentação como um todo para outras que detalham os vários conceitos e temas apresentados no momento inicial.

Para conseguirmos chegar à produção final<sup>3</sup>, todos os participantes do GRD, tanto os que inscreveram trabalho como os ouvintes, foram convidados a produzir “pílulas de conhecimento” com duração de um a três minutos, utilizando linguagens diversas para representar a pesquisa desenvolvida ou as inquietações que os levaram a participar do GRD. Foram elaborados, socializados e discutidos *selfie videos*, *memes*, vídeos, esquemas na lousa branca. No final, a articulação entre as várias pesquisas e questões apresentadas foi feita por meio da montagem coletiva da apresentação em *Prezi*, que possibilitou o aprofundamento do debate e das reflexões.

A seguir, vamos apresentar e analisar esses debates e reflexões, utilizando como guia os resumos dos trabalhos inscritos<sup>4</sup>, mesmo que não apresentados, pois a inscrição dos mesmos demonstra uma identificação dos pesquisadores com o tema do grupo. Evidentemente, as referidas produções represen-

tam um recorte possível, servindo de amostra dos caminhos de pesquisa que articulam Ensino de História e História Digital para além do próprio GRD. Ao nos debruçarmos sobre os resumos dos trabalhos, interessa-nos pensar sobre os objetivos de cada um, os conceitos e autores mobilizados, além das estratégias metodológicas utilizadas.

### **Os desafios da inclusão digital: um pouco de História**

Para iniciar a reflexão da formação histórica em tempos de cultura digital, é importante problematizar a inclusão digital dos cidadãos no Brasil – tema abordado por Cristiane Tavares Fonseca de Moraes Nunes no trabalho “História e Memória da Inclusão Digital em Sergipe”. Ela pesquisou a história da filial de Sergipe (1998-2011) do Comitê para a Democratização da Informática (CDI), uma organização não governamental (ONG) carioca de atuação internacional, preocupada com a promoção da cidadania por meio da inclusão digital.

Por meio de entrevistas com diferentes personagens que participaram dessa história (idealizadores, funcionários, voluntários e alunos) e de pesquisa documental, Nunes (2019) escreveu sobre um processo marcado pelas dificuldades de manter equipamentos modernos e em bom funcionamento e uma equipe de profissionais que garantisse aprendizagem qualificada sobre o uso da tecnologia digital. Uma trajetória que mostra como as organizações não governamentais atuaram para suprir a ausência de políticas públicas para inclusão digital em um período em que o acesso à internet acontecia majoritariamente via computadores de mesa, diferente de hoje, em que a conexão se dá por meio de dispositivos móveis, especialmente os *smartphones*.

Cristiane Nunes, ao produzir a história desse centro, faz-nos compreender como os desafios da inclusão digital vão mudando no decorrer dos anos – se, no final dos anos 1990, a inclusão era projeto de ONGS com computadores de mesa, dez anos depois, ela estava sendo realizada por meio de políticas públicas que utilizavam dispositivos móveis como os *netbooks* do Programa Um Computador por Aluno – PROUCA. Programas e políticas que não acompanham a velocidade da transformação tecnológica que torna equipamentos obsoletos em pouco tempo e que, portanto, dificultam a inclusão digital de todos os cidadãos. Hoje, é possível observar que essa inclusão também envolve a capacidade dos processadores e memória dos dispositivos móveis, bem como a qualidade de conexão da internet.

Para além dessa dimensão tecnológica, a inclusão digital também envolve a dimensão informacional e comunicacional, ou seja, a compreensão

crítica da dinâmica de produção, compartilhamento e circulação de dados pela rede mundial de computadores, que participa da constituição de relações sociais, da formação cultural dos cidadãos, na qual se inclui a formação histórica abordada nos trabalhos discutidos a seguir.

### **Narrativas digitais e formação histórica para além dos muros da escola**

Agrupamos aqui os trabalhos de Ester Correa e Lylian Cordeiro, que pesquisam sobre narrativas digitais e formação histórica e contribuem para avançarmos nos debates sobre o ensino de História, a história digital e a história pública, pensando-os de forma articulada.

A primeira autora tem por objetivo compreender como o canal LGBT do *YouTube* “Põe na Roda” (2016) produz narrativa histórica, dando enfoque à categoria gênero, bem como analisar a recepção e a interação discursiva da/os aluna/os do Ensino Médio com as narrativas das experiências de vida contidas nos vídeos do canal, observando questões relacionadas à construção da identidade e à formação da consciência histórica. Apoiar-se em Joan Scott e Judith Butler para compreender a categoria de gênero e na teoria narrativista desenvolvida por Jorn Rösen, justificando que o autor permite pensar a existência da narrativa da experiência vivida e compreender como se configura um aprendizado a partir dela no decorrer do tempo, seja do narrador, seja do receptor, constituindo, dessa forma, a História. Para analisar a narrativa digital, insere-a no âmbito da indústria cultural e baseia-se em Douglas Kellner, que propõe que os produtos midiáticos são produções complexas que envolvem os conflitos de uma época, reiterando formas de poder, mas também de resistência.

No intuito de investigar a recepção dessas narrativas por estudantes do Ensino Médio, a autora utilizou a técnica do grupo focal (CÔRREA, 2018, p. 64) e selecionou, para discussão com os jovens, vídeos do canal que fizessem referência às mulheres, pois os mesmos, segundo ela, abrangem tanto a questão da orientação sexual homossexual como a de gênero, colocando em xeque as diferenças entre travestis, transexuais, transgêneros e mulheres. Em síntese: problematizam o universo feminino e são produzidos por sujeitos que se identificam com o sexo masculino, contendo um olhar diferenciado.

Segundo Ester Côrrea, o desenvolvimento de sua pesquisa gerou a compreensão de que os vídeos do canal “Põe na Roda” implicam:

uma narrativa histórica, na medida em que na narração da história dos protagonistas, na história da sua sexualidade, no entendimento do seu gênero, sua experiência ganha um significado no presente e ajuda a entender o pre-

sente desse mesmo sujeito ou de seus espectadores, portanto um passado atualizado na medida em que se torna presente para a necessidade do outro, ou para a sua própria, de forma prática, ao compreender o que aconteceu e isso lhe dar perspectiva para atuar no futuro<sup>5</sup>.

Lylian Cordeiro (2019) observa o ambiente digital como espaço de busca de conhecimento histórico extraescolar, pontuando que, na percepção da Didática da História, ocorre o que ela chama de quebra de paradigmas de como a História se constrói. Isto é, desprende-se de um conceito de racionalidade histórica que leva em consideração somente os recortes temporais de representações do passado, passando a considerar o olhar do presente no gesto e nos questionamentos do historiador, além das implicações desse movimento nas percepções do futuro. A autora afirma que isso ocorre ao mesmo tempo em que se investiga a razão, o conhecimento histórico e a consciência histórica do presente, pontuando sobre o contexto conflituoso vivenciado no Brasil em termos políticos, econômicos e éticos e sobre a veiculação de argumentos históricos em discursos políticos sociais e culturais no *Facebook*:

A dificuldade de estabelecer um distanciamento científico dos temas e situações é um desafio, porém sem deixar de me compreender parte do processo, inclusive dos questionamentos. Compreender que tudo está envolto em estruturas de sentimentos presentes e não do passado. Mas que todo este movimento é composto de representações históricas construídas no passado, utilizadas para ressignificar percepções do presente. Contudo, para se analisar fontes novas, produzidas, também foi necessário aplicar uma metodologia que acompanhasse a intenção e tecnologia desta proposta, também nova<sup>6</sup>.

Com isso o trabalho discorre sobre a etnografia como um método de investigação oriundo da Antropologia, que reúne procedimentos que munem o pesquisador para o trabalho de observação a partir da inserção em comunidades, onde o pesquisador entra em contato intrasubjetivo com o objeto de estudo, no caso apresentado a netnografia, por se tratar de um ambiente virtual. Ressalta a necessidade de levar em consideração a dinâmica que se aplica à rede social e principalmente o protagonismo de quem interage nessa dinâmica através da comunicação mediada pelo computador.

Segundo a autora, a necessidade de ocuparmos cientificamente esses espaços e pensar historicamente as redes sociais tem relevância para compreender melhor o contexto histórico e as práticas pertencentes a esse. Ao partir do pressuposto de que não se aprende História somente no ambiente escolar, pesquisar onde os jovens estão aprendendo, buscando informações, construindo conhecimento e incorporando práticas em seu cotidiano e ambiente social é visto como fundamental para pesquisadores da área do ensino de História.

Essa preocupação de Lylian e Ester de entender narrativas que circulam na internet e as suas representações históricas de gênero ou de política dialoga com a preocupação que permeia as pesquisas da Didática da História. Desde o final dos anos 1980, pesquisadores como Bergmann (1989/90) enfatizam a importância de examinar não só as representações históricas que constituem o currículo escolar, mas também as de produções que circulam socialmente no rádio, na televisão, na imprensa, no cinema e, no século XXI, na internet, que aglutina e acelera a divulgação de todas essas mídias e suas produções. Sugerem que isso deve ser feito para compreender como a consciência histórica se forma nesse contexto multimidiático que extrapola a escola, seu significado para a práxis social e, a partir daí, propor alternativas para a construção de um conhecimento histórico escolar que proporciona a análise crítica de nossos modos de viver, pensar e contribui para um agir social ético e responsável. Nesse sentido, a coleta e a análise de dados para as investigações no campo da Didática da História, conforme Cardoso (2008, p. 162), podem ocorrer no “cotidiano das aulas de História ou de qualquer espaço de expressão da cultura ou da consciência histórica”. Quando abordamos esses outros espaços – seja o *Youtube* ou o *Facebook*, como nos exemplos acima – ou as diversas outras plataformas acessadas por nossos alunos, somos lembrados, ainda que pareça óbvio, que a produção histórica transcende os muros da escola.

### **Materiais didáticos em tempos de cultura digital**

Uma problemática que esteve presente em três trabalhos inscritos no GRD relaciona-se com os significados, os limites e as possibilidades de incorporação da linguagem digital e das produções que circulam na internet nos materiais didáticos e nas aulas de História.

Em “Clio em cliques: ensino de História e Internet nos livros didáticos”, Dilton Cândido Santos Maynard analisa a inserção de sítios eletrônicos nas obras didáticas de História, aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2014 – Anos finais do Ensino Fundamental. Aborda dados quantitativos – número de *sites* indicados nas coleções –, bem como aspectos qualitativos referentes à acessibilidade, tipo de linguagem, interatividade, apresentação de referências nas imagens e fontes utilizadas nos endereços eletrônicos indicados, visando compreender a produção, a conservação e o acesso de fontes históricas por meio da internet.

Para desenvolver essas análises, Dilton Maynard baseia-se nos seguintes referenciais teóricos e questões:

Com a internet, segundo observa Roy Rosenzweig (2011), em lugar de uma cultura da escassez, o historiador precisa aprender a lidar com a cultura da abundância. E, de acordo com Daniel Cohen, tamanha fertilidade das fontes históricas, em uma era digital, exigiu uma transformação em táticas de preservação e do acesso aos vestígios do passado. Ao disponibilizar documentos e a sua troca, ao facilitar o tráfego de registros em formato digital e, ao mesmo tempo, produzir mais registros ainda, a internet promoveu uma quebra de hierarquia (COHEN, 2008). Mas como tais transformações são aproveitadas pelo livro didático de História? Isto é, como as diversas opções de uso oferecidas pela internet foram incorporadas (ou não) nas coleções de História que têm chegado às mãos de alunos e professores de todo o Brasil? Há algum tipo de definição tipológica dos *sites* indicados? O Manual do Professor foi organizado de modo a orientar quanto ao uso desses ambientes virtuais? Quais os critérios anunciados para as indicações e usos dos *sites*?<sup>7</sup>

O pesquisador justifica a importância de sua pesquisa pelo fato de, conforme dados do Comitê Gestor da Internet (CETIC.br, 2017, p. 109) no Brasil, aproximadamente 83% dos navegantes entre 10 e 15 anos utilizaram a internet para realizar pesquisas escolares. Pesquisas semelhantes a essa inscrita no GRD foram realizadas em relação às coleções didáticas de História para o Ensino Médio aprovadas no PNLD 2012 (MAYNARD; DELGADO, 2015) e no PNLD 2015 (MAYNARD; MOURA, 2016).

Marisa Massone (2018), no trabalho “Leer para enseñar historia: entre libros de texto, documentales, páginas web y Wikipedia”, assim como Dilton, preocupa-se com a presença das fontes digitais na sala de aula, mas as investiga não por meio de sua presença nos livros didáticos impressos e sim pelas seleções feitas por professores e estudantes de História. Para isso, ela apresentou o desenvolvimento de uma pesquisa feita na cidade de Buenos Aires – Argentina sobre mudanças e permanências nos modos de ler e escrever de jovens estudantes e professores da escola pública de Ensino Médio e como isso reverbera no processo de ensino de História.

A pesquisadora argentina afirma que, apesar dos livros didáticos impressos ou trechos deles fotocopiados ainda serem majoritariamente utilizados nas aulas de História, cresce o uso de fontes digitais de *sites*, enciclopédias colaborativas na *web*, como a *Wikipédia*, documentários audiovisuais disponibilizados, por exemplo, no canal público de documentários: *Canal Encuentro*<sup>8</sup>. Segundo Massone, a “internet se constituye en una biblioteca virtual, un complemento de la cultura letrada”<sup>9</sup>.

A partir desse dado, ela se preocupa em analisar como professores de História mesclam esses diferentes materiais no planejamento e desenvolvimento de suas aulas, qual o lugar do saber historiográfico no bojo dessa multiplicidade de fontes e quais leituras incentivam entre os estudantes tanto nas atividada-



des realizadas em sala de aula como extraclasse. Marisa Massone problematiza o uso dessas fontes digitais, muitas vezes lidas como fontes objetivas e científicas do real, analisando as decisões político-pedagógicas que delineiam as escolhas docentes sobre quais desses materiais usar e como explorá-los nas aulas de História e como as negociam com os estudantes que, por meio da internet, têm acesso a fontes diversas. Para compreender esse contexto, a pesquisadora elaborou as seguintes questões:

*¿qué documentales se proponen ver con mayor frecuencia? ¿cómo fueron seleccionados? ¿a qué temas refieren? ¿qué tratamiento de los mismos proponen? ¿de qué modo se utilizan? ¿se combina con la lectura de otros materiales? ¿se leen documentales en clase o se dan a leer como tarea? ¿se ofrece el documental completo o un/os fragmento/s? ¿cómo se propone su lectura? ¿se enseña a ver documentales? [...] ¿qué sitios son los más recomendados por los profesores de historia? ¿cuáles, no? ¿por qué motivos? ¿qué saberes se ponen en juego en su selección? ¿en qué medida se discuten / consensuan esas indicaciones con los estudiantes? ¿y con otros profesores? ¿se comparten las mismas orientaciones para imágenes, videos y textos?<sup>10</sup>*

Em “Materiales escolares digitales para la enseñanza de la historia. Una investigación para la formación docente”, Gisela Fabiana Andrade e María Gabriela Carnevale compartilharam questionamentos e reflexões desenvolvidos no Proyecto UBACyT “El orden del saber histórico en los materiales educativos digitales”, coordenado pela Profa Dra. Silvia Finocchio (2014-2016). Nessa pesquisa, elas procuraram compreender como a cultura digital tenciona a cultura escolar, gerando novos saberes e práticas docentes e discentes por meio de diversos materiais escolares digitais que circulavam, nos anos 2010, nas aulas de História, especificamente aqueles sobre imigração, peronismo, a ditadura militar de 1976, a formação do Estado nacional argentino. Assim elas justificam a seleção dos materiais investigados:

*seleccionamos un conjunto de materiales factibles de ser comparados con el objeto de que los futuros profesores reconozcan los diálogos, las relaciones y las distancias entre la producción académica, los problemas historiográficos presentes, la divulgación histórica y el saber escolar.<sup>11</sup>*

Por meio da análise dos códigos verbais, icônicos fixos ou em movimento e sons que se combinam nesses materiais, Andrade e Carnevale (2016) abordaram o saber historiográfico que os constitui (temáticas, recortes temporais e espaciais, seleção de fontes de pesquisa, sujeitos históricos visibilizados, formas de construção da narrativa histórica e da temporalidade, perspectivas e correntes historiográficas), a articulação entre a História e a Pedagogia nesses materiais didáticos digitais (relação com a história escolar, com outros materiais utilizados na escola, com os professores e estudantes), a autoria desses ma-

teriais (autores referenciados, licenças de uso, *sites* em que são postados e seus objetivos sociais, políticos, culturais e educativos) e o seu formato (organização dos *sites* em que são postados, protocolos de leitura e escrita que estabelecem, interações que promovem, alcance da participação dos usuários).

Vale destacar como essas três pesquisas nos mostram diferentes possibilidades de analisar a presença dos artefatos culturais digitais nas aulas de História: por meio da análise dos próprios materiais (livros didáticos impressos que incorporam *sites* da internet ou dos próprios *sites*) ou da compreensão de como os mesmos são usados, apropriados por professores e estudantes. A análise dos artefatos em si envolve pesquisas documentais que geram dados quantitativos e qualitativos sobre perspectivas historiográficas, autorias e protocolos de leitura e escrita. O estudo dos usos desses artefatos acontece por meio de estudos de caso do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2001), que requer o cruzamento de saberes e fazeres de professoras e estudantes coletados por meio de questionários, entrevistas, observação de aulas e de cadernos escolares com a análise do contexto socio-histórico e cultural. Em ambos os casos, os textos escritos, audiovisuais ou imagéticos que circulam digitalmente são compreendidos como construções históricas que não veiculam uma verdade histórica absoluta e única, mas representações históricas datadas e vinculadas a diferentes grupos e práticas sociais, cujo sentido não existe por si só, mas são constituídos em uma teia complexa de relações (CHARTIER, 1999) que, em tempos de culturas digitais, envolvem autores, editores, provedores de internet, poderes públicos, leitores, internautas.

### **Ferramentas e linguagens digitais na aprendizagem histórica**

Dando sequência às nossas reflexões, pontuamos outros três trabalhos que indicam como as ferramentas e as linguagens digitais foram utilizadas no sentido de promover a aprendizagem histórica.

Cristina Meneguello, em “Olimpíadas Científicas como fusão entre o Ensino Formal e o Ensino Não Formal: o caso da Olimpíada Nacional em História do Brasil (2008-2018)”, reflete sobre o uso das tecnologias na aprendizagem histórica por meio das Olimpíadas Nacionais de História do Brasil, realizadas pela Unicamp há mais de dez anos, e sua contribuição não apenas para o compartilhamento de informações, mas também para a construção de uma “educação cidadã” baseada em “modelos interativos, democráticos e participativos” de produção de conhecimento histórico.

Analisou dados qualitativos e quantitativos coletados ao longo de nove anos das Olimpíadas e trabalhos apresentados em eventos científicos e defendidos em programas de pós-graduação para compreender os limites e possibi-

lidades de um programa nacional que abrange professores e estudantes de diferentes contextos escolares (públicos, privados, de diferentes regiões do Brasil) para desenvolver a aprendizagem histórica por meio da leitura, do confronto e da interpretação de diferentes documentos históricos imagéticos, escritos, cartográficos. Esse processo valoriza o trabalho em equipe, estendido ao longo do tempo, e utiliza as tecnologias digitais para o desenvolvimento de várias etapas da Olimpíada que ocorre, em sua maior parte, a distância. Para isso foram criadas uma plataforma e um sistema interativo que, “além de proporcionar a inclusão digital, possibilitaram atividades como a utilização de um acervo digitalizado de documentos históricos, o que leva os participantes a ter contato direto com o arcabouço metodológico do historiador” (MENEGUELO, 2011).

Para atualizar e exemplificar a discussão proposta pela autora, não podemos deixar de mencionar o uso da tecnologia digital na Pré-ONHB, realizada em 2020 durante o período de pandemia. Aberta a qualquer pessoa interessada, a organização trouxe como possibilidade de inscrição, além da modalidade individual e por domicílio, a modalidade “zap zap”, caracterizada pela junção de participantes que não habitassem a mesma residência, mas que tivessem a chance de realizar as discussões, prova e tarefa por meio de encontros ou troca de informações e mensagens em ambientes virtuais. A tecnologia é utilizada não apenas como meio de proporcionar a colaboração, mas também como fonte de pesquisa mediante a indicação de portais *on-line*, remetendo a informações relativas aos diferentes documentos trazidos na sequência de questões. Podemos citar ainda a Tarefa Diário da Pandemia, pensada como forma de registro dos relatos dos participantes em relação às alterações em seu dia a dia provocadas pela pandemia, incluindo a esfera do trabalho, do lazer, da alimentação e da higiene. Formou-se um grande acervo digital, composto pela narrativa de pessoas comuns, que poderá ser utilizado como fonte histórica futuramente. Segundo as informações contidas na área dos inscritos da fase 4:

[...] optamos por centrar nos gestos e vivências cotidianos as perguntas do diário, pois eles revelam as percepções dos indivíduos sobre o mundo a seu redor e suas transformações. Conforme nossa Pré-Olimpíada foi ocorrendo, ficamos sabendo de outras iniciativas semelhantes, como a *Journal of the Plague Year: An Archive of Covid-19*, feita por historiadores e artistas norte-americanos, e a iniciativa da Universidade de Luxemburgo, *History in the Making: #covidmemory*, que traz, para o espaço da história digital, também uma iniciativa de narrativas sobre a pandemia<sup>12</sup>.

Em “Metodologias ativas nas aulas de História: por que investir na gamificação?”, Marcella Albaine Farias da Costa ressalta que seu trabalho busca enfatizar o lugar da docência, da pesquisa e da autoria por meio da reflexão

sobre práticas pedagógicas que utilizam a lógica dos *games* para construir experiências concretas de aprendizagem no âmbito dos estudos de História, a qual resultou na composição do livro “Ensino de História e games: dimensões práticas em sala de aula” (2017).

Baseada nos estudos das metodologias ativas, a autora discorre sobre uma atividade desenvolvida em 2015 no 6º ano de uma instituição escolar, situada em região próxima às comunidades Pavão-Pavãozinho e Cantagalo na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, portanto uma comunidade que possui graves problemas de cunho social, tais como pobreza, violência e drogas, e visa defender o reconhecimento desses espaços também como *locus* de atuação de professores compromissados com as transformações sociais. Em relação à metodologia, a autora apresenta a elaboração de roteiros de jogos construídos por “cabeças pensantes”, posicionadas enquanto estudantes da Educação Básica, evidenciando o quão enriquecedores são a escuta e o diálogo para a implantação de novas metodologias em sala de aula.

O interessante é que, ao sugerir a construção de roteiros de jogos como proposta pedagógica, usam-se caneta e papel, demonstrando que podemos remeter ao universo dos *games* com recursos simples e que já fazem parte do dia a dia da escola, sem precisar, necessariamente, trazer os jogos em si para a sala de aula. Esse ponto ajuda-nos a avançar no sentido de pensar ações com o uso da lógica do digital quando estamos inseridos em contextos em que não temos a infraestrutura tecnológica à disposição.

Charleston José de Sousa Assis, em “Aquele que mais fala é o que mais aprende: experiências de estudantes em mídias digitais no Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF)”, relatou sua experiência educativa em que mobilizou seus alunos e alunas do Ensino Médio para construir um *blog*, uma página do *Facebook* e um canal no *YouTube*, intitulados “Histude História”<sup>13</sup>. Essa experiência visou proporcionar condições para que os estudantes criassem conteúdos que refletissem sobre processos históricos e socializassem suas aprendizagens. Para alimentar as mídias digitais criadas de forma colaborativa por estudantes do Ensino Médio e pelo professor, foram planejados, produzidos e gravados debates, aulas, esquetes lúdicos relacionados a temáticas históricas. Segundo Charleston:

O “Histude História” pretendeu deslocar a palavra do docente para o estudante, compreendendo que o professor, em parte, sabe mais porque a ele, tradicionalmente, cabe o papel de ensinar – é ele quem fala. Ao colocar-se o estudante no papel daquele que ensina [...] percebe-se a eficácia do método, na medida em que o envolvimento com a disciplina e os bons resultados cresceram durante o período em que atuaram como protagonistas de sua própria aprendizagem<sup>14</sup>.

O professor pesquisador respalda seu fazer pedagógico nas aulas de História em concepções piagetianas de um processo de ensino e aprendizagem baseado na cooperação, o qual é sintetizado por Caimi (2006):

... é pela cooperação que o sujeito consegue pensar em função de uma realidade comum, deslocar-se de um ponto de vista próprio para reconhecer outras perspectivas, constituir regras para o próprio pensamento, permanecer fiel às afirmações já feitas, manter a coerência, flagrar contradições, etc. Pelo princípio da cooperação, num trabalho coletivo, os alunos encontram espaço para expor seus argumentos, para refutar ou acolher os dos outros, para examinar e confrontar posições, enfim, considerar, negar ou afirmar outros pontos de vista que não só os próprios... (CAIMI, 2006, p. 26).

Observamos que essa mesma concepção se encontra implícita na dinâmica da Olimpíada Nacional em História do Brasil, analisada por Cristina Meneguello, e na metodologia ativa ancorada na gamificação, desenvolvida e analisada por Marcella Albaine Farias da Costa. Cooperação que era um dos princípios da cultura digital, quando essa começou a se conformar nos anos 1980-1990 com a perspectiva de uma produção colaborativa e compartilhada nos movimentos do *software* livre e do código aberto. A “ética *hacker*” delineou a criação dos primeiros computadores portáteis e expandiu as redes de computadores por meio de ações coletivas e abertas em que jovens desenvolviam projetos e os compartilhavam com outros em busca de solução de problemas que não conseguiam resolver sozinhos e para ser objeto de crítica que proporcionaria novos desenvolvimentos tecnológicos (PRETTO, 2010, p. 311-312).

A apropriação da internet para produzir, preservar e fazer circular uma pluralidade de saberes também esteve presente nos trabalhos de Anita Natividade Carneiro e Eliane de Freitas Silva, inscritos no GRD “História Digital e Formação Histórica em espaços educacionais escolares e não escolares”.

### **Objetos digitais de aprendizagem e memórias históricas**

Outro viés das pesquisas que relacionam conhecimento histórico e tecnologias digitais diz respeito à produção de objetos digitais de aprendizagem com o objetivo de preservar e socializar memórias históricas que podem ser transformadas em documentos históricos, explorados em aulas de História que conectam a história local com a história nacional. No GRD, um trabalho apresentou a elaboração de um mapa digital com memórias da ditadura militar em Porto Alegre – RS, e outro registrou a criação de cartas com códigos QR sobre pinturas de cenas históricas do município de Itumbiara-GO.

Anita Natividade Carneiro, em “Caminhos da Ditadura em Porto Alegre: Ensino de História através da tecnologia digital”, apresentou a pesquisa

que envolveu a criação, com o uso do aplicativo *MyMaps* do *Google*, de “um mapa para divulgação de lugares de memória em Porto Alegre vinculados à repressão, à memória da repressão, a locais de resistência e à memória da resistência”<sup>15</sup>, a partir de estudos sobre a ditadura civil-militar em Porto Alegre.

Por meio da pesquisa historiográfica em teses, reportagens e cartografia local, a pesquisadora selecionou os lugares da memória que comporiam o mapa digital<sup>16</sup>, elaborou e produziu textos para cada um deles, narrando seu significado entre as práticas de repressão e resistência nos anos 1970-1980, acompanhando de indicações de leituras (teses, dissertações, artigos, reportagens), de *blogs*, *sites*, documentários, filmes e fotografias sobre a temática. Ele foi configurado de forma interativa, possibilitando a autonomia do internauta para escolher por quais lugares caminhar e convidando o mesmo a sugerir mudanças no texto sobre algum lugar, inclusão de novos pontos, sugestões de outras fontes que aprofundem a compreensão dos lugares que compõem o mapa digital.

Esse objeto digital de aprendizagem conecta história pública, historiografia e saber histórico escolar ao contribuir para a divulgação do conhecimento histórico para a comunidade em geral e para o processo de ensino e aprendizagem da temática da ditadura civil-militar brasileira entre os anos de 1964-1985, abordando sujeitos, fatos e lugares da cidade de Porto Alegre/RS na perspectiva da resistência além do eixo Rio de Janeiro e São Paulo, articulando passado e presente, ciberespaço e espaço urbano:

o mapa tem como objetivo imaginar a cidade de Porto Alegre no contexto da ditadura civil-militar brasileira, aproximando esse tema do cotidiano dos/as estudantes, que por vezes transitam pela capital sem saber das diversas histórias que perpassam este espaço urbano. Portanto é fundamental conhecer a nossa cidade para imaginá-la nesse período histórico e no presente, nas marcas e locais de disputa e ressignificações que podem ser vistos nas ruas, prédios e monumentos. O mapa se constitui, ainda, em um recurso importante no auxílio aos professores e professoras para tratar de um tema sensível, bem como para o conhecimento dos/as estudantes sobre o patrimônio, a história e a memória da cidade de Porto Alegre (CARNEIRO, 2018, p. 12).

Com objetivos semelhantes, Eliane de Freitas Silva, no trabalho intitulado “O uso de tecnologias em instrumentos de aprendizagem em pinturas para estudo da história de Itumbiara-Go”, discutiu as possibilidades de explorar plataformas digitais e realidade aumentada para criar objetos de aprendizagem que contribuam com a pesquisa e o ensino da história local. Segundo a autora, esse objeto de aprendizagem é

constituído pela reprodução das pinturas do Sr. Guigui em *cards* que contêm QR CODE e que a decodificação de tais códigos, com o uso de

*smartphones, tablets* ou outro aparelho, possam direcionar o usuário a uma página de internet onde se encontram dados e informações sobre a história do pintor e da cidade e que complementem a atividade de pesquisa, desenvolvendo dessa forma a socialização das memórias locais<sup>17</sup>.

O *site* “História de Itumbiara em Telas”<sup>18</sup> contextualiza a produção das pinturas de Sr. Guigui, artista desse município do estado de Goiás, guardadas no museu local, e as memórias de cenas cotidianas, lugares e pessoas que elas representam. Convida o internauta a colaborar com a construção do *site* e a ampliação de fontes de estudo da história de Itumbiara, registrando comentários com impressões, memórias e reflexões desencadeadas pelas pinturas de Sr. Guigui, mobilizando todos a ser sujeitos da memória, assim como foi o Sr. Guigui ao pintar suas telas. Também incentiva professoras e professores a socializar suas experiências didáticas ao utilizar os *cards* (SILVA, 2019, p. 113-121), que direcionam, por meio dos códigos QR, para abas do *site* compostas de hipertextos que descrevem e analisam cada uma das 13 pinturas de Sr. Guigui selecionadas para compor o objeto de aprendizagem, e propõem questões para o internauta relacionar passado e presente, observar mudanças e permanências.

Nesses dois trabalhos, observa-se a preocupação das professoras pesquisadoras em se apropriar das tecnologias digitais, suas potencialidades interativas, de produção colaborativa e hipermediática, a partir de pressupostos de uma História que valoriza a articulação entre passado e presente, as relações entre múltiplos sujeitos históricos, a pesquisa e o confronto de fontes históricas e patrimônios culturais compreendidos como construções sociais e não meras ilustrações de um fato. Por meio do cibridismo (SANTAELLA, p. 220-221), ou seja, da intersecção entre os mundos *on-* e *off-line*, possibilitam a ressignificação de lugares por onde crianças, jovens e adultos transitam cotidianamente.

### **Considerações finais**

Nosso texto abordou inúmeras possibilidades de interface entre a cultura digital e o ensino de História, valorizando diferentes abordagens e metodologias possíveis a partir das contribuições de professores(as) e pesquisadores(as), estando nós mesmas inseridas nesse duplo fazer. Sabemos que, no final dessa caminhada, muitos pontos de interrogação permanecem. São eles que mobilizam novas pesquisas e convidam outros interlocutores a se debruçar sobre a vastidão de possibilidades investigativas.

Queremos ressaltar que a exploração da cultura digital na formação histórica escolar e não escolar tem sido uma preocupação nossa, tanto em pesquisas como nos processos de ensino e aprendizagem que desenvolvemos em

sala de aula ou em nossa atuação nos eventos acadêmicos. A dinâmica do GRD, ora escolhido para análise, pautou-se em produções digitais individuais e coletivas, sendo um exemplo que corrobora a afirmativa anterior. O texto coletivo elaborado no GRD por meio da apresentação em *Prezi* sintetizou como a cultura digital tem impactado o conhecimento histórico e o saber histórico escolar, ocasionando mudanças em materiais e processos didáticos, que buscam o protagonismo docente e discente, o cibridismo em regime colaborativo. Um questionamento que fazemos é o quanto disso representa, ou não, inovação, sabendo que o digital, cuja potência pretendemos usar a favor de ações criativas, também pode ser utilizado para reproduzir práticas educativas baseadas na mera transmissão e reprodução de informações.

Outro aspecto que merece atenção é que as pesquisas que articulam narrativas digitais e formação histórica são interdisciplinares, entrecruzam conceitos de diferentes áreas do conhecimento como historiografia, ensino de História, pedagogia, filosofia, comunicação, ciências da informação, etc., o que nos demanda uma capacidade de dialogar com diferentes campos. Os estudos apresentados não focam na tecnologia digital em si, mas nas práticas culturais por ela mediadas, no conhecimento histórico produzido, registrado e compartilhado por meio delas, ampliando nosso olhar sobre suas possibilidades didáticas. Fizemos questão de destacar a relação com a Didática da História, pontuando que a formação histórica não se dá apenas na escola e que essa instituição precisa dialogar com os outros espaços de formação histórica permitidos pela rede.

Ao fazer uso de procedimentos caros às pesquisas históricas e/ou às metodologias de pesquisa em educação, o *corpus* empírico apresentado foi diverso em suas estratégias, seja por meio de oficinas pedagógicas, de grupos focais, de pesquisa documental, de estudos de caso do tipo etnográfico ou netnografia, o que nos mostra como os caminhos para trabalhar com o digital podem ser muitos.

Para finalizar, destacamos que qualquer um dos caminhos escolhidos não pode dispensar o conhecimento dos limites da inclusão digital no Brasil, escancarada no período de pandemia, e de toda sorte de dificuldades advindas do ensino remoto.

### **Sugestão de leituras e fontes**

COSTA, Marcella Albaine Farias da; LUCCHESI, Anita. *Referências História Digital*. Disponível em: <<https://historiografianarede.wordpress.com/referencias-curso-de-ensao-historia-digital/>>. Acesso em: 8 jun. 2020.



## Referências

ANDRADE, Gisela; CARNEVALE, Gabriela; MASSONE, Marisa. El saber histórico en materiales escolares digitales: una propuesta de investigación y docência. In: APEHUN – Asociación de Profesores/as de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales. *Anais das XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de La História*. Mar del Plata, Argentina: Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, 2016. Disponível em: <<https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/apehun/2015/paper/view/985/810>>. Acesso em: 17 maio 2020.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 1989/fev. 1990.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo* [on-line], v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-77042006000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042006000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 30 maio 2020.

CARDOSO, O. Para uma definição de didática da História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.

CARNEIRO, Anita Natividade. Caminhos da Ditadura em Porto Alegre: Ensino de História através da tecnologia digital. *Anais do X ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA E XXIII JORNADA DE ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO*. Faculdade de Educação da UFRGS. Porto Alegre: FACED UFRGS, 2018. p. 929-936. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/lhiste/anais-perspectivas-do-ensino-de-historia/>>. Acesso em: 17 maio 2020.

CETIC.br. *TIC kids online Brasil: pesquisa sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil*. São Paulo: CGI.br, 2017. Disponível em: <[https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC\\_KIDS\\_ONLINE\\_2016\\_LivroEletronico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_KIDS_ONLINE_2016_LivroEletronico.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2020.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora Unesp/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

COHEN, Daniel J. The Future of Preserving the Past. *CRM: The Journal of Heritage Stewardship*, v. 2, n. 2, p. 6-19, Summer 2005. Disponível em: <<https://rrchnm.org/essay/the-future-of-preserving-the-past/>>. Acesso em: 25 maio 2020.

CORDEIRO, Lilyan Almeida. *O uso dos conhecimentos históricos como argumento de legitimidade em redes sociais: o debate sobre o nazismo no Facebook, 2014-2018*. Dissertação (mestrado acadêmico). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Pós-Graduação em História. Ponta Grossa-PR, 2019. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3020>>. Acesso em: 17 maio 2020.

CORRÊA, Ester Cândida. *Análise dos conceitos de História na narrativa do canal virtual LGBT “Põe na roda”*. Dissertação (mestrado profissional), Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História. Cuiabá – MT, 2018. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/430763>>. Acesso em: 17 maio 2020.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. *Ensino de História e games: dimensões práticas em sala de aula*. Curitiba: Appris, 2017.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. *Ensino de História e historiografia escolar digital*. Rio de Janeiro, 2019. 232 f. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA. *Anais do X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e XXIII Jornada de Ensino de História e Educação “Da pequena para a grande roda”*: encontro de saberes e poderes no Ensino de História. Organizadoras: Alessandra Gasparotto e Carla Beatriz Meinerz. Faculdade de Educação da UFRGS. Porto Alegre: FAGED UFRGS, 2018. 1595 p. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/lhiste/anais-perspectivas-do-ensino-de-historia/>>. Acesso em: 17 maio 2020.

FRANCO, Aléxia Pádua. Formação da consciência histórica e redes sociais: autorias discentes, saberes e práticas docentes. In: ZAMBONI, Ernesta e outros (org.). *Peabiru: um caminho, muitas trilhas. Ensino de História e Cultura Contemporânea*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014.

MAYNARD, Dilton Cândido Santos; MOURA, Luyse Moraes. Apontamentos sobre História Digital: a internet nos livros didáticos do PNLD 2015. *Revista Labirinto*, Ano XVI, v. 24, n. 1, p.175-194, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/view/1793/1637>>. Acesso em: 25 maio 2020.

MAYNARD, Dilton Cândido Santos; MOURA, Luyse Moraes; DELGADO, Andréa Ferreira. O elefante na sala de aula: usos de sites nos livros didáticos de História do PNLD 2012. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 2, p. 581-613, maio/ago. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n2p581/30075>>. Acesso em: 25 maio 2020.

MENEGUELLO, Cristina. Olimpíada Nacional em História do Brasil – uma aventura intelectual?. *Revista História Hoje*, v. 5, n. 14, jan./jul. 2011. Disponível em: <[http://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID\\_REVISTA\\_HISTORIA=14](http://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID_REVISTA_HISTORIA=14)>. Acesso em: 05 jun. 2020.

NUNES, Cristiane Tavares Fonseca de Moraes. *História e Memória da Inclusão Digital em Sergipe: o caso CDI (Comitê para Democratização da Informática – 1998-2011)*. Aracaju: Editora da UFS, 2019. Disponível em: <<http://www.livraria.ufs.br/produto/historia-e-memoria-da-educacao-digital-em-sergipe-o-caso-cdi-comite-para-democratizacao-da-informatica-1998-2011/>>. Acesso em: 17 maio 2020.

PRETTO, N. Redes colaborativas, ética hacker e educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 305-316, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a15.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

ROSENZWEIG, Roy. *Clio Wired: the future on the past in the digital age*. New York: Columbia University Press, 2011.

SANTAELLA, Lúcia. Mediações Tecnológicas e suas Metáforas. In: SANTAELLA, Lúcia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SILVA, Eliane de Freitas. *TDICs e ensino de História: potencializando as pinturas de Sr. Guigui como fontes para o estudo da história de Itumbiara*. Dissertação (mestrado profissional). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação, Uberlândia, MG, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/27423>>. Acesso em: 30 maio 2020.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

<sup>2</sup> Pós-doutoranda em Educação pela UFRGS.

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://prezi.com/p/yyfkiablx-it/grd-10/>>. Acesso em: 03 maio 2020.

<sup>4</sup> Para inscrição no GRD, os participantes enviaram apenas o resumo do trabalho e tinham a opção de enviar ou não texto completo para publicação nos Anais do evento. Os resumos não estão mais disponíveis, já que o *site* do evento se encontra fora do ar. Os trechos dos resumos citados neste capítulo fazem parte do acervo pessoal das propositoras do GRD que avaliaram os trabalhos inscritos para aprová-los ou não.

<sup>5</sup> Arquivo pessoal das coordenadoras do GRD, composto pelo resumo dos trabalhos.

<sup>6</sup> Idem.

<sup>7</sup> Idem.

<sup>8</sup> Disponível em <http://encuentro.gob.ar/acercade>. Acesso em 30 mai. 2020.

<sup>9</sup> Arquivo pessoal das coordenadoras do GRD, composto pelo resumo dos trabalhos.

<sup>10</sup> Idem

<sup>11</sup> Idem.

<sup>12</sup> Disponível em: <[https://prova.olimpiadadehistoria.com.br/prova/pre\\_onhb2020/fases/fase\\_4/questao/q22](https://prova.olimpiadadehistoria.com.br/prova/pre_onhb2020/fases/fase_4/questao/q22)>. Acesso em: 01 jun. 2020.

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://histudehistoria.wixsite.com/home>>. Acesso em: 30 maio 2020.

<sup>14</sup> Arquivo pessoal das coordenadoras do GRD, composto pelo resumo dos trabalhos.

<sup>15</sup> Arquivo pessoal das coordenadoras do GRD, composto pelo resumo dos trabalhos.

<sup>16</sup> Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/caminhosdaditaduraemportoalegre/>>. Acesso em: 15 maio 2020.

<sup>17</sup> Arquivo pessoal das coordenadoras do GRD, composto pelo resumo dos trabalhos.

<sup>18</sup> Disponível em: <<https://www.historiadeitumbiaraemtelas.org/>>. Acesso em: 10 maio 2020.

# Toda a História em cinco minutos!

## História pública e ensino – considerações sobre o passado ensinado no Youtube

*Francisco Egberto de Melo<sup>1</sup>*  
*Sônia Meneses<sup>2</sup>*

Hoje estou fazendo um vídeo que foi muito, muito, muito pedido, mais um vídeo de minha série 50 minutos em 5, onde eu *resumo grandes assuntos* da História em *no máximo cinco minutos*, e hoje eu tô (sic) vendo que eu vou sofrer bastante porque o assunto de hoje é Revolução Francesa (ALADIM, 29 de jun. de 2018).

Se alguém tiver a curiosidade de fazer uma busca rápida no Google sobre o tema “Revolução Francesa”, facilmente encontrará aproximadamente quinze milhões e seiscentos mil *sites* disponíveis em português. Se a busca for por *Révolution française*, sobe para aproximadamente sessenta e um milhões e seiscentos mil, se preferir *french Revolution*, vai para trezentos e setenta milhões. Se a preferência for por vídeos, muito comum entre os estudantes da Educação Básica, principalmente às vésperas das avaliações, teremos, respectivamente, conforme o idioma: cento e quarenta mil; novecentos e um mil; oito milhões, seiscentos e vinte mil. Se o filtro for feito no Google Acadêmico, pouco usado pelos estudantes da Educação Básica, mas muito comum entre os alunos dos cursos de graduação e pós-graduação, teremos, respectivamente: duzentos e vinte nove mil; quinhentos e quarenta e cinco mil; dois milhões, novecentos e dez mil.

Já não é mais novidade que não se aprende História somente na escola. Se antes se aprendia também com o rádio, jornais impressos e televisão, agora a rede mundial de computadores deixa-nos evidente que muito do que se faz na sala de aula da Educação Básica os estudantes encontram com alguns cliques sem precisar sair de casa. Podemos dizer que há uma história carregada nas mãos dos estudantes que se infiltra na sala de aula e, em boa medida, se sobrepõe ao trabalho do professor. Nos vídeos do Youtube, podemos encontrar vários canais cuja promessa principal é que você vai “aprender rápido a História” com os resumos de “cinquenta minutos em cinco” ou no canal “descomplica” com mais de três milhões e cem mil inscritos, com vários vídeos sobre diversos assuntos em todas as disciplinas, entre elas a História, geralmente na forma de “resumão”.

Entre os “resumões”, o mais acessado é “Revolução Francesa: resumo/ História/Quer que eu desenhe?”<sup>3</sup> no canal do “Descomplica”<sup>4</sup>, postado em 22 de dezembro de 2019, com uma duração de oito minutos e três segundos. O vídeo, narrado por uma voz em *off*, que, segundo um dos comentadores, “daria uma boa dublagem de desenho animado”, tem quase 1 milhão e cem mil visualizações; entre elas, setenta e sete mil deram like contra seiscentos e trinta e cinco deslikes.

São significativos os comentários feitos pelos que acessam o vídeo: *Amigo, eu tô no 8 ano (sic), e essa é minha matéria de História!! Esse resumo vai me ajudar muito na hora de estudar para a prova !! Vlw 🙏👍.*” Seiscentos e oitenta e um deram like ao comentário, demonstrando concordarem com ele; ninguém se opôs com dislike. Mais um afirma: *Esse cara sempre salva minha pele!!!!*, com duzentos e sessenta e cinco concordâncias em forma de like, ninguém contra, com direito, ainda, a um emoji em forma de coração.

Outro vídeo que faz o maior sucesso é “Revolução Francesa: tudo o que você precisa saber! Resumo de História”, de Débora Aladim<sup>5</sup>, graduada em História na Universidade Federal de Minas Gerais. O vídeo já foi visualizado por mais de 1 milhão<sup>6</sup> de pessoas e se propõe, segundo a autora, a ser “um resumo da Revolução Francesa!! Depois de muitos pedidos, finalmente fiz um vídeo com TUDO o que você precisa saber sobre o assunto para o Enem e provas”.

Grande parte das gravações do canal de Débora Aladim é ambientada no quarto de dormir, uma prática muito comum nessas produções, uma vez que a grande maioria começa em formato amador, o que também aproxima o produtor de sua audiência. No quarto, motivos que remetem aos heróis da DC Comics, como o Superman e o Batman, sendo o último o mote para a criação da logomarca do canal, as asas abertas do morcego, com o nome da youtuber, servem para gerar empatia com seus telespectadores/interagentes. O canal de Débora já tem sete anos no ar e mais de 2 milhões e 500 mil inscritos, o que representa uma considerável longevidade no universo virtual. Progressivamente, seus vídeos foram ganhando uma edição mais elaborada, recortes mais precisos nos conteúdos e até mesmo uma série sobre a História do Brasil, na qual a youtuber viaja para locais históricos do país para de lá “contar a História”, o que já demonstra que o canal ganhou autonomia inclusive financeira para projetos mais ousados.

O vídeo tomado como exemplo foi postado em 1º de junho de 2018 e tem pouco mais de 50 minutos de duração. Sua narrativa começa com a pergunta: “O que foi a Revolução Francesa?”, para ser respondida na sequência: “Foi um movimento revolucionário que eles dizem que começou em 1789” (...); “o conteúdo é fácil, mas cheio de picuinhas”. E por aí seguimos acompanhado a narra-

tiva, marcada por cortes para enxugar a fala da autora com a inserção recorrente de algumas animações para ilustrar algumas de suas passagens.

O resultado é que, no acesso de 15 de abril de 2020, o vídeo já possuía seis mil likes contra setecentos e cinquenta e oito dislikes.<sup>7</sup> Os comentários talvez incomodem alguns professores, como: “APRENDI MAIS AQUI DO QUE NA ESCOLA”<sup>8</sup> (caixa alta do autor), com a concordância de três mil e duzentos likes, ou mesmo de uma pessoa que se identifica como professor ao afirmar que indica o vídeo para os seus alunos. Pelos comentários, constatamos que vários estudantes assistiram ao vídeo, assim como um segundo postado no canal sobre o mesmo tema, que abordaremos mais na frente para falar da problemática do tempo nessas produções, que é o “Cinquenta minutos em cinco”. Aliás, uma rápida passada pelo canal demonstra o sucesso entre os seguidores:

Eu tive prova de Revolução Francesa ontem, e sim eu vi seu vídeo de 50 minutos todinho! Valeu muito a pena, muito obrigadaaaaaa ♥ acho que consegui um 8 na minha prova (detalhe, eu não sou de humanas, eu sou 100% exatas, portanto História não entra na minha cabeça, mas você explicou de um modo tão simples de entender que eu consegui!!!).

Se considerarmos as narrativas da História ensinada na cena pública como práticas discursivas que envolvem uma rede de relações de poder que se movimentam entre produtores e receptores, tendo por base Michel Foucault, será possível inferir que as falas exemplares aqui apresentadas fazem parte de uma rede de relações e discursos que envolvem os currículos oficiais, a produção de livros didáticos, as práticas de professores em sala de aula, os movimentos de pressão, vigilância e tentativas de disciplinamento sobre o ensino de História.

Ao nos depararmos com a produção de História em vídeos no Youtube, estamos diante do ensino público da História, uma experiência que, embora dialogue com todos os arquétipos a que estamos habituados no cotidiano escolar (conteúdos, prescrições, conformações disciplinares, etc.), também rompe com eles na medida em que estabelece ritmos próprios de apresentação, construção e apropriação. Nesse sentido, gostaríamos de acrescentar três características importantes nesse formato de história pública. O primeiro deles diz respeito ao caráter leigo da maioria dos canais. Embora se proponha diretamente “ensinar História”, foram criados por jovens que, na maioria das vezes, nunca frequentaram um curso de História ou qualquer outro curso de formação de professores. Mesmo que depois alguns tenham iniciado uma formação profissional, como é o caso de Débora Aladim, muitos criaram seus canais virtuais de História de forma espontânea, sem qualquer processo de

formação prévio. Um dos exemplos de maior sucesso nesse sentido é o Canal Nostalgia, que atualmente conta com mais de 13 milhões de inscritos, iniciado em 2011 pelo youtuber e designer gráfico Felipe Castanhari, hoje o youtuber mais bem-sucedido no tratamento de conteúdos históricos.<sup>9</sup>

O segundo aspecto diz respeito à dimensão da apropriação e interação ensejada nessas produções. Os seguidores do canal não são apenas sujeitos do consumo, telespectadores passivos; eles interagem, e a própria longevidade dele depende da forma como essa relação será estabelecida, o que nos leva ao último aspecto: não podemos esquecer que esses canais podem gerar dividendos para seus produtores, embora não seja uma coisa tão fácil<sup>10</sup>, pois somente uma parte muito pequena de produtores realmente é bem remunerada por seus vídeos, mas há ainda a possibilidade de se tornarem pessoas conhecidas, os chamados influenciadores digitais, ocupação gerada a partir dessas mídias e do sucesso alcançado em seus canais.<sup>11</sup>

Destaca-se, portanto, a dupla face dessa produção: material voltado para o ensino, mas também produto de uma economia que tem por base o número de likes que o canal atinge. Isso reforça o fato de que a forma sobre o que é dito muitas vezes se sobrepõe à própria estrutura do conteúdo; “então, o seu sucesso não irá depender da relevância do seu conteúdo, e sim na sua popularidade”<sup>12</sup>.

Esses conteúdos históricos produzidos no Youtube afetam diretamente os espaços escolares e com eles dialoga. Não esqueçamos que muitos dos que procuram esses canais visam à realização de avaliações, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Contudo, há também aqueles que buscam pela curiosidade, pela informação rápida, entretenimento, por isso quase sempre a narrativa investe em um vocabulário simples, pouco reflexivo, muito próximo do que Meneses (2019) classificou de “história ensinada para Homer Simpson”. Mas há outras implicações que precisam ser consideradas, pois:

Segundo Foster, a Web 2.0 afeta a forma como as pessoas interagem umas com as outras, incluindo o modo como os historiadores públicos e as pessoas comuns se conectam com a História. Fóruns on-line, blogs, dispositivos portáteis, aplicativos celulares, tablets, mídias sociais e uma incontável gama de plataformas digitais têm facilitado um maior grau de “envolvimento do usuário” (user engagement), em que qualquer pessoa com acesso à web é capaz de contribuir para a compreensão sobre o passado (MALERBA, 2017, p. 143).

Os produtores dessa História ensinada investem em narrativas de fácil apropriação, comemorada pelos que assistem, a exemplo do que afirma um dos jovens que deixaram comentários no vídeo de Débora Aladim em alusão ao dito pela própria youtuber: “Pq a Revolução Francesa é muito simples, mas é cheia de complicações” ????? Kkkkkk amei!!!!!! o vídeo ❤️ ”.

Dada a sua condição de produto, uma vez que precisa de uma audiência disposta a interagir com eles, os vídeos efetivam dois aspectos que se inter-relacionam de maneira inseparável: precisam ser, ao mesmo tempo, conteúdo didático e entretenimento. Aqui talvez a principal distinção em relação ao que comumente nós professores fazemos em sala. Se em sala temos uma “audiência cativa”, reunida a partir de uma estrutura disciplinar, de tempo e conteúdo, que lhes apresenta poucas alternativas de burla, nela a ideia de conteúdo como entretenimento raramente é cogitada; fora daquele espaço, essa dimensão será fundamental para que o canal se sobreponha a outros como referência. Visto sob essa perspectiva, embora os conteúdos se estruturam a partir das linhas gerais daquelas efetivadas em sala, ganham versões das quais se retira grande parte da complexidade do conhecimento histórico; muitas vezes investem em polemismos, variantes anedóticas do passado, além de narrativas extremamente perpassadas por graves anacronismos que acabam por dissipar a distinção entre passado e presente.

Por outro lado, embora seja uma simplificação do conteúdo histórico não deixam de ser um produto complexo, fruto daquilo que Castells denomina de virtualidade real, que integra ao mesmo tempo “vários modos de comunicação em uma rede interativa”. Segundo o autor, um hipertexto, uma espécie de metalinguagem que “integra no mesmo sistema as modalidades escrita, oral e audiovisual” (CASTELLS, 2018, p. 414). Portanto, é preciso considerarmos que essas mudanças na produção, apresentação e interação de conteúdos geram novos desenvolvimentos cognitivos, que só se realizam nessa comunicação em rede.

### **Quanto tempo o tempo tem na rede?**

Um aspecto que gostaríamos de destacar nessa produção diz respeito à relação estabelecida com o tempo nos usos das narrativas digitais, tanto sobre os sujeitos que delas fazem uso, mas também sobre os usos do tempo dentro delas. Há, ainda, um outro elemento a ser destacado, que é a própria maneira como o tempo se apresenta no espaço virtual, como tempo condensado fruto de uma aceleração ininterrupta, o que enseja, concomitantemente, “simultaneidade e intemporalidade”, posto que:

A mistura de tempos na mídia dentro de um mesmo canal de comunicação, à escolha do espectador/interagente, cria uma colagem tempo em que não apenas se misturam gêneros, mas seus tempos tornam-se síncronos em um horizonte aberto sem começo, nem fim nem sequência. A intemporalidade do hipertexto de multimídia é uma característica decisiva de nossa cultura, modelando mentes e memórias das crianças educadas no novo contexto cultural (CASTELLS, 2018, p. 541).



Para entendermos o que isso significa, basta considerarmos o próprio caso do Youtube, o maior *site* de compartilhamento de vídeo da Web. Criado no ano de 2005, no ano seguinte foi vendido ao Google, outro gigante do universo midiático. Em 2006, o *site* computava 100 milhões de acessos por dia. Em 2012, os acessos atingiram a surpreendente cifra de quatro bilhões de acessos diários.<sup>13</sup> Em 2019, a cada minuto foram carregados para o *site* 400 horas de vídeo. Ao pensarmos esses números numa dimensão temporal pragmática, significa dizer que, a cada hora, são carregados o equivalente a 2.400 dias. No final de 24 horas, teremos chegado à inacreditável cifra de carregamento de 54.600 dias em um único dia. São números até difíceis de significar se pensados em termos da experiência humana.

A apresentação dos dados acima nos coloca diante de uma nova ordenação temporal e nos serve para compreendermos ainda a sensação de aceleração tão própria desse momento. Constatação, totalmente nova, posto que submete a experiência humana a um tempo espetacularmente condensado e ao mesmo tempo impossível de ser apropriado por qualquer vida humana, dessa forma, como se apresenta como não experimentável em termos práticos, não conseguimos constituir-lo como arcabouço memorável, seja em repertório individual, seja como patrimônio coletivo de uma dada sociedade (ME-NESES, 2013, p. 14-15).

Podemos dizer que a configuração temporal articulada na internet dissolve o modelo cronológico predominante no espaço escolar e abre possibilidades de interações totalmente diferentes. Há outro aspecto: se em sala de aula o tempo disciplinar da hora-aula predomina, no espaço público, o tempo tem a flexibilidade tanto daquele que procura o conteúdo como daquele que o oferece. Assim nos deparamos com uma espécie de “babel do tempo”, onde se misturam de forma desconcertante o passado, o presente e o futuro. Os próprios acontecimentos históricos muitas vezes são narrados em blocos desarticulados de processos temporais mais amplos, como que encerrados dentro deles mesmos.

Entre os vídeos mais bem-sucedidos em termos de audiência, dificilmente iremos encontrar aqueles muito longos, pois, no tempo condensado do espaço virtual, quanto maior a capacidade de síntese, mais ele atrai internautas. Isso interfere sobre como a narrativa histórica será organizada a partir de sínteses históricas cada vez mais reduzidas, como pode ser observado na série *50 minutos em 5 minutos*, produzida no próprio canal de Daniela Aladim, o que seria um resumo do resumo, conforme nos informa a youtuber:

Hoje estou fazendo um vídeo que foi muito, muito, muito pedido, mais um vídeo de minha série, 50 minutos em 5, onde eu *resumo grandes assuntos* da História em *no máximo cinco minutos*, e hoje eu tô (sic) vendo que eu vou sofrer bastante porque o assunto de hoje é Revolução Francesa. Eu fiz um

*vídeo gigantesco* explicando *tudo sobre a Revolução Francesa*, caso você tenha tempo, recomendo fortemente, mas a proposta do vídeo de hoje *é resumir em no máximo cinco minutos* o que que foi a Revolução Francesa né [nesse momento mostra um roteiro escrito nas mãos], esse movimento que acabou com o absolutismo na França e instalou a república, que aconteceu entre 1789 e 1799, então vamo (sic) lá, começando, valendo! [mostra o cronômetro]<sup>14</sup> (Grifos nossos).

A síntese é um desafio contra o tempo. Ao mostrar o cronômetro, sobre põe o tempo externo ao próprio tempo da História, conseqüentemente seu conteúdo. Embora realmente o vídeo não ultrapasse os 5 minutos, conforme prometeu, o desafio não é totalmente vencido, uma vez que os vários cortes demonstram que foi preciso ajustar o narrado através da edição.

Por conseguinte, temos aqui um caso exemplar sobre alguns dos contornos desses conteúdos históricos públicos. O próprio tempo, matéria fundamental da compreensão histórica, torna-se um componente acessório diante do conjunto de elementos projetados nos cinco minutos. Assim, uma década inteira, carregada de conflitos e marcada por uma densidade capital para a compreensão de uma boa parte da história contemporânea ocidental, é adaptada para uma competição com o tempo externo do cronômetro. Os alunos podem perguntar-se, a partir do vídeo, por que precisaríamos de tantas aulas para um conteúdo que cabe em cinco minutos? Vejamos algumas falas dos internautas:

O que a minha professora não me explicou em um ano, a Débora me explicou em cinco minutos. Muito obrigada!

Caraaa, muito obrigada msm; eu andei o YouTube todo caçando sobre esse tema que estou estudando e vou apresentar e nenhum explicava bem e não chegava no real ponto que vc chegou. Cara, Deus abençoe você.

Me surpreendeu! Sempre quis saber sobre o que foi a Revolução Francesa . Mas nunca entendia perfeitamente, pois dificilmente pessoas têm esse poder de fala tão preciso. Além do mais, vivo sem tempo, e com esse vídeo entendi TUDO de uma vez por todas, de *uma maneira simples, fácil, rápida, eficaz e eficiente*. Meus parabéns, todo o sucesso do mundo! (Grifos nossos, mas caixa alta da própria internauta).

No vídeo, os acontecimentos são totalmente desprovidos da problemática, dos conflitos e dos dissensos em torno do conhecimento. Há apenas uma versão para essa história, os acontecimentos são estruturados como um dado bruto; simplesmente aconteceram e podem ser narrados como se fossem uma cena cotidiana observada pela autora; é um acontecimento encerrado em si. Embora, progressivamente, em outros vídeos Débora Aladim procure problematizar melhor esses conteúdos, os que mais chamam atenção dos espectadores/interagentes são exatamente os mais curtos; no mencionado acima, houve quase 800 mil visualizações.

Há aí também um fenômeno muito próprio de nossa sociedade: em meio à feroz aceleração e à profusão surpreendente de conteúdos tornou-se comum a busca por guias, narrativas rápidas que apontam caminhos e atingem diretamente os conteúdos históricos, colocando-nos diante de alguns desafios para pensarmos a própria produção do conhecimento histórico em um momento marcado pela saturação de presente. Atentemos que, no terceiro comentário, a internauta agradece a “maneira simples, fácil, rápida, eficaz e eficiente” da produção. De certa forma, ela acaba por sintetizar também as principais demandas de quem procura por esses vídeos. Nesse sentido, Castells (2018, p. 543) adverte-nos de que esse paradigma informacional causa uma “confusão sistêmica na ordem sequencial dos fenômenos sucedidos naquele contexto”. Para o autor, isso pode gerar uma forma de apropriação de conteúdos descontínua e aleatória que cria uma sensação de tempo não diferenciado. Ou seja, passado, presente e futuro são percebidos na mesma dimensão de acesso imediato.

Como nos afirma Santiago, duvidamos “de que a ‘história pública’ seja uma forma simples de História – mesmo se for, essa ‘simplificação’ ou ‘estetização’ é extremamente difícil: uma batalha constante entre conteúdo e apresentação, com cortes, compressões, diminuições e condensações” (2016, p. 29). Portanto esse diálogo nos favorece para compreender melhor que História ensinamos e que História queremos e podemos ensinar desde que consideremos:

a construção do “código disciplinar” da História, apreendido a partir de pesquisas e reflexões acerca de como os “textos visíveis” como currículos e manuais, bem como os “textos invisíveis”, tais como as práticas culturais de jovens e crianças, se concretizam em experiências escolares, tendo como referência o estado atual da ciência e sua relação com os modos de educar de cada sociedade e suas múltiplas determinações (SCHMIDT; GARCIA, 2006, p. 15).

Resta-nos aqui entender que existem narrativas históricas produzidas, seja no quarto de dormir ou no estúdio de empresas, em vídeos para o YouTube, que são divulgadas em diversos ambientes virtuais carregados de princípios e estratégias e que geram uma determinada aprendizagem histórica que dialoga com as estruturas conceituais de História dos estudantes ao mesmo tempo em que instauram novas apropriações. Se essas produções se conectam com as ideias históricas de quem as procura e se coaduna com lembranças acumuladas de fatos do passado, tendo por base uma ordem cronológica linear, também se configuram numa nova maneira de interação sobre os conteúdos históricos.

Compreendemos, dessa forma, que a reflexão sobre a cultura histórica (RÜSEN, 1994; SÁNCHEZ MARCOS, 2009) do próprio tempo presente pode ser um bom caminho entre as várias possibilidades para compreender esse encontro. Assim, sugerimos considerar três aspectos fundamentais a partir das

proposições de Peter Lee (2006) voltadas ao ensino: as *ideias substantivas*, ou seja, conceitos que envolvem noções gerais do conhecimento histórico como “revolução”, “migrações”, “relações de trabalho”, ou mais específica em tempo e espaço, como “Revolução Francesa”, migrações brasileiras do século XIX, ditadura militar no Brasil, etc.; os *conceitos de segunda ordem*, que dizem respeito aos aspectos epistemológicos relacionados ao pensamento e à lógica histórica e, em terceiro lugar, os *usos do saber histórico*, que dizem respeito aos significados e usos da História na vida cotidiana.

Essa nos parece ser uma boa trilha que pode favorecer uma aprendizagem que conduza a pensar o passado historicamente, o que normalmente não ocorre com as produções midiáticas aqui destacadas, uma vez que não conseguem alcançar uma efetiva relação entre as ideias substantivas e os conceitos de segunda ordem, chaves fundamentais para uma aprendizagem histórica significativa capaz de relacionar passado, presente e perspectivas de futuro.

Ainda que não seja o papel do ensino de História formar historiadores na Educação Básica, quando nos referimos à aprendizagem histórica, pressupomos que os estudantes, ao longo da passagem escolar básica até a conclusão do Ensino Médio, sejam capazes de: ultrapassar suas próprias vivências rumo ao passado, mesmo que esse seja distante cronologicamente, mas que possa lhes dar respostas às demandas de presente; perceber os vestígios do passado, materiais ou imateriais, no tempo presente como possíveis testemunhos da História a ser compreendida; identificar a produção histórica em suas diferentes versões contingenciadas pelos interesses, valores, métodos e fontes que envolvem a reconstrução dos fatos e as narrativas históricas; compreender as identidades e relações do nós e dos outros conforme o tempo e o espaço; por fim, compreender a dinâmica histórica do presente como resultante da relação entre o espaço de experiências individuais e coletivas e os horizontes, também individuais e coletivos, de expectativas (KOSELLECK, 2011).

Nesse sentido, um projeto de intervenção no ensino de História com vistas à história pública deve considerar as competências mobilizadas ou a serem mobilizadas pelos estudantes de interpretação e compreensão do passado e sua significação na leitura do mundo no qual eles se inserem. Deve-se considerar, assim, dois elementos fundamentais: o que os estudantes pensam sobre a disciplina História e até onde eles vão na percepção do passado em relação ao presente e ao futuro. Nessa perspectiva, concordamos com Peter Lee:

Há mais na História do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de ideias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a História, e estão sim-

plesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de História (LEE, 2006, p. 136).

Assim, para pensar uma aprendizagem histórica, conforme exposto anteriormente, seja para entender que História os alunos trazem para a sala de aula ou para frente da tela do computador, seja para projetar uma História a ser ensinada, é preciso considerar como eles aprendem História nos diversos espaços escolares e não escolares, a exemplo dos que foram aqui discutidos.

### **Considerações finais**

As aproximações discursivas entre o ensino de História nos espaços escolares presenciais e os ambientes de ensino criados no ciberespaço podem fazer parecer que existe uma “mão invisível” ou uma “visão de mundo” da qual os estudantes e professores não podem escapar por fazer parte de uma certa “estrutura de pensamento” de época e lugar. Nesse sentido, mais importante do que essa “visão global” do ensino de História, analisá-lo em suas práticas discursivas favorece-nos entender as divergências e aproximações das unidades discursivas que se formam nos espaços públicos e escolares de ensino de História.

Assim, as práticas discursivas da História ensinada e aprendida podem subordinar umas às outras, entrar em coincidências ou distanciamentos ou se defasar no tempo e nos espaços. São práticas discursivas presentes em livros didáticos, em cada aula do professor, em cada vídeo postado no Youtube, em cada currículo, programa anual ou plano de aula, que estabelecem relações laterais entre elas e com a produção historiográfica, mas que lhes são distintas, sem que se estabeleça uma relação de hierarquia. São relações que podem ser percebidas desde que analisadas no âmbito das regularidades discursivas, observando os desvios, distanciamentos, aproximações, autonomias e articulações, o que nos coloca uma questão fundamental para pensar no campo do ensino de História no âmbito da história pública: que História é essa ensinada pelos fazedores de História em vídeos do Youtube?

Dessa forma, podemos pensar o ensino de História e suas regularidades discursivas no âmbito da história pública a partir de pelo menos três de suas características:

- 1) É um campo inesgotável e que nunca se pode dar por fechado; não tem por finalidade reconstruir o sistema de postulados ao que obedecem todos os conhecimentos de uma época, mas recorrer a um campo indefinido de relações; 2) Não é uma figura imóvel que aparece um dia e depois desaparece bruscamente; é um conjunto de indefinidamente móvel de escansões, de defasagens, de coincidências que se estabelecem e se desfazem; 3) Permite captar o jogo de coerções e limitações que, em um momento dado, se impõem ao discurso (FOUCAULT, 2016, p. 231).

Ou seja, em substituição às hierarquias normalmente estabelecidas entre saber acadêmico e saber escolar, transposições didáticas de sala de aula e transposições didáticas virtuais, pesquisa e ensino, etc., preferimos pensar a História como campo de pesquisa e seu ensino na forma horizontalizada de saberes, ou seja, como episteme (FOUCAULT, 2016). As pesquisas no campo do ensino de História em consonância com as disputas discursivas que se estabelecem na história pública favorecem a possibilidade de ressignificação do ensino de História – e só tem sentido se for com esse fim –, porque assim entendemos o papel social da pesquisa nesse campo.

O trilhar desse caminho de teias e disputas favorece o uso do conceito de educação histórica (SCHMIDT; BARCA, 2009), o que implica buscar compreender a relação afetiva e efetiva que os jovens estabelecem com seu passado, entendendo-se que a cultura histórica

pretende abarcar os múltiplos agentes envolvidos com sua elaboração, os meios pelos quais se difunde, as representações que legitima e, também, sua recepção. O estudo da cultura histórica engloba, portanto, as várias formas de elaboração da experiência histórica e sua articulação com a vida de uma comunidade, considerando que agentes sociais diversos contribuem nessa elaboração e muitas vezes concorrem entre si (GONTIJO, 2014, p. 44).

Ainda nessa perspectiva, cabe inserir o conceito de consciência histórica em sua relação com o de cultura histórica, pressupondo seguir o mesmo caminho feito por Rüsen, que “se dio a la tarea de explicar la forma en la que los individuos experimentan e interpretan el tiempo en el proceso de su orientación vital” (BALSEIRO, 2011, p. 228). Entendemos que esse caminho de pesquisa no campo do ensino da História nos espaços da história pública, tendo por base a educação histórica e a consciência histórica, evita-nos assumir posições extremadas das caixinhas predefinidas de ideologias, classe dominante e alienação, ao mesmo tempo em que possibilita conhecer melhor as estruturas identitárias dos jovens em suas relações com a consciência histórica e a melhor qualificação para o ensino da disciplina História. O diálogo entre os dois campos, história pública e ensino de História, pressupõe o tempo presente como referencial de pesquisas e de atuação para compreender os interesses, conflitos e confluências das narrativas históricas de ensino, como já nos asseveraram Ana Maria Monteiro e Carmem Tereza Gabriel:

Mesmo sendo ele [o presente] provisório e instável, é nele que permanentemente se articulam passados e futuros possíveis, memórias e projetos. É nele que o jogo é jogado. É nele que narrativas históricas são construídas, desconstruídas, reconstruídas, o passado é reinventado e o futuro, sonhado. Buscar interlocuções sem abrir mão de certas convicções. Assumir hibridismos, tensões e a aporia como condição de pensamento (MONTEIRO; GABRIEL, 2014, p. 26).

Assim, embora as narrativas dos youtubers se apresentem como alternativas discursivas, na prática, em termos dos usos dos conteúdos, terminam por reforçar uma “história tradicional” e robustecer as demandas de avaliações internas, como as corriqueiras tão criticadas e tão usadas provas mensais e bimestrais, bem como as avaliações externas, principalmente o ENEM. Nesse sentido, há uma clara conexão entre os conteúdos distribuídos no ensino de sala de aula e aquele dos e das youtubers, ficando talvez a disputa mais na forma e na performance do narrador, nas animações, no “papo meio descontraído”, na linguagem mais próxima dos valores dos adolescentes.

Há de se considerar que os vídeos são assistidos conforme disposição de tempo de seus interagentes, que estudam conforme se dispõem a sentar na frente da tela com fones de ouvido ou caixas de som ligadas, ou mesmo no *smartphone*, ou simples celular com acesso à internet, o que não ocorre com a obrigatoriedade do horário de aulas seguido pela escola, por exemplo, com duas aulas de Matemática que antecedem as duas aulas de História, antes das duas de Física. Além disso, os professores formados nos cursos de licenciatura em História fazem parte desse ciclo e muitas vezes não conseguem romper com a chamada “história tradicional”.

Temos, ainda, uma disputa de lugares por poder e autoridade: quem deve e quem pode ensinar História? Quem pode ser narrador e como narrar? Professor ou youtuber? Os pressupostos e marcos do conhecimento são muito aproximados tanto em um como em outro formato, uma vez que, quase sempre, se narram as mesmas histórias, que não possibilitam relações com o passado ou que sejam capazes de gerar outras narrativas identitárias que não vão além de um afeto entre quem emite e quem recebe o discurso. Muitas vezes, o resultado desse somatório são um ensino e aprendizagem mecânicos, fundados na memorização, como CAIMI já nos alertou:

Basta conversar com adultos egressos de uma escolarização básica completa, isto é, com pessoas que concluíram os estudos secundários, para perceber quão pouco resta dos conhecimentos estudados nas aulas de história. Nada mais do que fragmentos desconexos de fatos, datas, nomes, muitas vezes sobrepostos aleatoriamente (CAIMI, 2006, p. 18).

Mas a rede mundial de computadores é um espaço reticular de difícil controle, e nem sempre as versões da História se coadunam com os paradigmas do conhecimento e do ensino, mesmo aqueles mais tradicionais. Há ainda os riscos de narrativas realmente danosas que incentivam preconceitos, práticas racistas e xenofobia. Em 2017, quando um adolescente de 14 anos entrou em sua escola e descarregou uma arma de fogo contra seus colegas, matando dois e ferindo quatro, descobriu-se que ele acessava páginas que tratavam de

conteúdos nazistas que minimizavam as ações de Hitler e seus seguidores.<sup>15</sup> Uma narrativa semelhante a muitas outras sobre o passado feita para envenenar.

Os exemplos aqui apresentados são bastante representativos para pensar o lugar do professor de História no tempo presente diante de uma História que se torna pública pela rede mundial de computadores, especialmente pelos canais do YouTube, que atropelam os professores de História da Educação Básica e mesmo no Ensino Superior. Uma história posta na cena pública que se infiltra cada vez mais nos espaços escolares. De passageiro clandestino de vinte anos atrás, essa História ensinada transformou-se em cadeira cativa nas aulas de História a ponto de um dos comentadores do vídeo da Débora Aladim afirmar: “Prefiro 50 minutos vendo ela (sic) explicar do que 3 horas na escola”; o comentário recebeu mil e trezentos likes. É fundamental que nós professores levemos a sério a História ensinada além de nossos territórios.

## Referências

- BALSEIRO, Carmen Lucía Cataño. *Jörn Rüsen y la conciencia histórica*. N. 21, MEDELLÍN, COLOMBIA, JULIO-DICIEMBRE 2011, p. 223-245. *Historia y Sociedad*.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Revista Tempo*, v. 11, n. 21<sup>a</sup>, 03, p. 17-32.
- CALTELLS, Manuel. *Sociedade em Rede*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.
- GABRIEL, Carmem Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, Ana Maria [et al.] (orgs.). *Pesquisas em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X/Faperj, 2014. p. 23-40.
- GONTIJO, Rebeca. Sobre cultura histórica e usos do passado: a Independência do Brasil em questão. *Almanack*, Guarulhos, n. 08, p. 44-53, 2º semestre de 2014.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*. Curitiba: Editora UFPR, 2006. Especial, p. 131-150.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro do Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2006.
- MENESES, Sônia. Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos do passado. *Revista História Hoje*, v. 8, n. 15, p. 66-88, 2019.
- MENESES, Sônia. Internet, História e Esquecimento: sobre pensar o passado escrito no universo virtual. *Fronteiras: Revista Catarinense de História* [on-line], Florianópolis, n. 21, p. 10-26, 2013.
- RÜSEN, Jörn. *¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*, 1994.



SÁNCHEZ MARCOS, Fernando. *Cultura histórica* [2009]. Disponível on-line em: <[http://www.culturahistorica.es/cultura\\_historica.html](http://www.culturahistorica.es/cultura_historica.html)>.

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

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. *Educar*. Curitiba: Editora UFPR, 2006. Especial, p. 11-31.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (org.). *Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica*. 1. ed. Ijuí: Unijuí, 2009. v. 1, p. 21-51.

---

<sup>1</sup> Francisco Egberto de Melo. Doutor em Educação. Prof. Adjunto do Departamento de História e do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Regional do Cariri-URCA. E-mail: francisco.melo@urca.br.

<sup>2</sup> Sônia Maria de Meneses Silva. Doutora em História. Profa. Adjunta do Departamento de História e do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Regional do Cariri-URCA. E-mail: sonia.meneses@urca.br.

<sup>3</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=I8q0S\\_XGwdg](https://www.youtube.com/watch?v=I8q0S_XGwdg)>. Acesso em: 15 abr. 2020.

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://no.descomplica.com.br/revolucao-francesa>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ceCcZooYDBo>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

<sup>6</sup> Em novo acesso no dia 05 de abril de 2020, acrescentaram-se mais 17 mil acessos, ou seja, quase mil acessos por dia.

<sup>7</sup> No dia 05 de maio de 2020, acrescentaram-se dois mil likes contra nove deslikes.

<sup>8</sup> No acesso do dia 05 de maio de 2020, os comentários do dia 15 de abril mantinham-se no topo da lista.

<sup>9</sup> Felipe Castanhari já participou de séries históricas para o Canal History e atualmente produz uma sobre a História do Brasil para a gigante de streaming Netflix. “Em 2016, foi eleito pela Forbes Brasil um dos 30 jovens mais promissores do país. [2][3] Em dezembro de 2019, entrou no ranking do instituto QualiBest como um dos maiores influenciadores digitais do Brasil.”

<sup>10</sup> Alguns desses jovens ficaram milionários nos últimos anos e tornaram-se “influenciadores” produzindo vários tipos de conteúdos, não apenas educacionais.

<sup>11</sup> “O pagamento no YouTube é feito em dólares, baseado na regra de CPM (custo por mil). A cada 1000 views, o youtuber pode ganhar valores entre 0,25 e 4,50 dólares (no Brasil algo entre 1 e 19 reais). Então, seguindo essa lógica, para que um produtor de conteúdo receba uma quantia relevante no YouTube, ele precisa produzir muitos vídeos por mês e garantir que cada um deles vai ter uma alta quantidade de visualizações.” Fonte: <<https://sambatech.com/blog/insights/quanto-ganha-um-youtuber/>>. Acesso em: 11 maio 2020.

<sup>12</sup> Idem, Idem.

<sup>13</sup> 9 Cf. ORESKOVIC, Alexei. YouTube hits 4 billion daily video views in Reuters no end.: <<http://www.reuters.com/article/2012/01/23/us-google-youtube-idUSTRE80M0TS20120123>>. Acesso em: 21 mar. 2013.

<sup>14</sup> ALADIM, Daniele. *Revolução Francesa em 5 minutos*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eg47cCMcQr0>>. Acesso em: 10 maio 2020.

<sup>15</sup> Cf. em: <<https://g1.globo.com/goias/noticia/escola-tem-tiroteio-em-goiania.ghtml>>. Acesso em: 11 maio 2020.

# Avaliação da aprendizagem como objeto de pesquisa no ensino de História

*Marcus Leonardo Bomfim Martins<sup>1</sup>*

*Juliana Alves de Andrade<sup>2</sup>*

Para esse autor [Bourdieu], o Campo situa-se como o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem e difundem a arte, a literatura, a ciência. Trata-se de um espaço relativamente autônomo, de um microcosmo dotado de regras próprias e, conseqüentemente, de graus de autonomia. Mas acima de tudo trata-se de um espaço de jogo, no qual se instaura uma luta concorrencial (MIRANDA, 2019, p. 92).

Não parece haver na contemporaneidade grandes tensões sobre o estatuto de campo – na perspectiva de Bourdieu, como destacado por Sônia Miranda no trecho que nos serve de epígrafe – adquirido pelos estudos sobre “ensino de História”. Nesse sentido, recorreremos à distinção gráfica da letra maiúscula para situar que existem pesquisas sobre “ensino de História” (objeto de pesquisa) e no “Ensino de História” (campo de produção de conhecimento).

Os graus de autonomia e as lutas concorrenciais expressam as nuances dos processos de constituição e consolidação do Ensino de História como campo. Reconhece-se, a partir daí, a invenção de temas, problemas, interlocuções teóricas e escolhas metodológicas relacionadas ao ensino de História, que tornam algumas abordagens e objetos de pesquisa representativos do campo. Essa representatividade reflete as marcas de um tempo e reverbera nas disputas por sentidos de ensinar e aprender História que interpelam, inapelavelmente, a formação de professores dessa disciplina e, conseqüentemente, seu exercício profissional.

Nos últimos trinta anos, o campo do Ensino de História tornou-se um espaço de pesquisas que tem como norte “comprender mejor los procesos de construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela” (PLÁ, 2012, p. 163) e “comprender y explicar los diversos procesos que se experimentan en la enseñanza de esta disciplina dentro y fuera de los sistemas escolares” (PLÁ, 2012, p. 165). Seus objetos de estudo têm sido inúmeros e diversos: metodologias de ensino, livro didático, currículo, patrimônio, saber histórico escolar, formação de professores, processos de aprendizagem, entre outros. Os estudos sobre avaliação não têm, até o momento, lugar cativo nessa lista.

Nosso interesse no presente texto é – participando do jogo disputado no terreno aqui privilegiado – argumentar favoravelmente à necessidade de ampliação de questões relacionadas à avaliação no ensino de História no campo do Ensino de História. Esse movimento justifica-se por entendermos que: (i) as práticas avaliativas são elementos incontornáveis nos processos educacionais de ensino-aprendizagem; (ii) as avaliações constituem-se como espaço-tempo de validação/legitimação de saberes históricos e formas de com eles se relacionar; (iii) seu estatuto de fundamento último do que vale ser ensinado e aprendido nas escolas interpela inapelavelmente o currículo dessa disciplina escolar; e (iv) os objetos de investigação de um campo encontram-se em permanente construção.

A palavra *avaliação* é polifônica e polissêmica. O termo pode ser empregado para designar tanto um campo de investigação, Avaliação Educacional, como para caracterizar um objeto de estudo. No primeiro caso, contempla estudos sobre a avaliação da aprendizagem, a avaliação dos profissionais, a avaliação institucional das escolas, a avaliação dos sistemas educativos, a avaliação de projetos e programas e a própria avaliação de políticas (AFONSO, 2014). No segundo caso, entre tantos aspectos, relaciona-se com questões que dizem respeito à legitimação de saberes, de formas de ensinar, de formas de aprender, mas também diz respeito a efeitos sobre sujeitos e sistemas, tais como sujeito que sabe/sujeito que não sabe, fluxo e abandono escolar, entre outros.

Nesse sentido, empregamos a tática sugerida por Michel de Certeau de reconhecimento de que os conceitos são lugares de moradia, “a maneira de um apartamento alugado” (CERTEAU, 2005, p. 49), que participam das lutas pela (re)alocação do significante/significado para construir/explicar determinada ordem social. Assim, pretendemos explorar processos de construção desse objeto específico de investigação (avaliação) no campo do conhecimento acadêmico/científico aqui circunscrito (Ensino de História), privilegiando questões de ordem teórica e metodológica.

Optamos por organizar nosso texto em três partes. Na primeira, apresentamos um breve panorama sobre concepções hegemônicas de avaliação no campo educacional. Na segunda, mostramos, em espaços representativos do campo do Ensino de História, a abrangência e as preocupações relacionadas à avaliação na interface com o ensino dessa disciplina. Em seguida, com o foco nos objetivos, escolhas teórico-metodológicas, fontes e resultados obtidos, sistematizamos pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior que se propuseram a privilegiar a interface avaliação/ensino de História em seus estudos.

## **(Re)definindo o lugar da avaliação no campo educacional**

Os estudos sobre a avaliação no Brasil são empreendidos por diferentes áreas do conhecimento, com destaque para Psicologia, Sociologia, Filosofia e Pedagogia, desde a década de 1960. Desde então, esses estudos conformaram o campo da Avaliação Educacional. Hoje, o debate sobre avaliação abrange teorias, processos e métodos específicos, articulando macro e microanálises, para observar os sistemas educacionais, desempenhos escolares, desempenhos profissionais, aprendizagens, autoavaliação, currículos, entre outros aspectos que têm impacto na vida de docentes, estudantes e gestores escolares. Nesta seção, apresentamos algumas concepções produzidas nesse campo sobre esse tema.

O modo de abordar a avaliação apoia-se em diferentes pressupostos políticos e filosóficos. A diversidade de perspectivas é fruto do debate no interior das ciências humanas e sociais no que se refere às bases epistemológicas em que se inscrevem concepções de progressão, conhecimento e aprendizagem. Nesse sentido, Fernandes (2010) argumenta que o objeto de avaliação pode ser investigado a partir de duas perspectivas: (i) racionalidade técnica ou empírico-racionalistas; (ii) racionalidade interpretativa, crítica ou sociocríticas. Na primeira, a avaliação é um interlocutor da verdade, tendo como função demonstrar erros e acertos. No caso das avaliações interpretativas, elas são subjetivamente realizadas e exigem maior complexidade na análise dos resultados (FERNANDES, 2010).

De acordo com Perrenoud (1999), a avaliação é um elemento indissociável do processo de ensino e aprendizagem desde que a escolaridade obrigatória foi instituída no século XIX. O autor argumenta que ela se tornou um instrumento regulador das aprendizagens e uma ferramenta de organização do trabalho docente por influenciar as “atividades, as relações de autoridade e a cooperação em aula e, de uma certa forma, as relações entre família e escola ou entre profissionais da educação” (PERRENOUD, 1999, p. 11).

Avaliar tem sido, segundo esse autor, um exercício de criação de hierarquias de excelência. O processo de avaliação também é visto como um instrumento de gerenciamento de fluxo, capaz de controlar o “funcionamento didático, a seleção e orientação escolares” (PERRENOUD, 1999, p. 13), porque “não se avalia por avaliar, mas pra fundamentar uma decisão” (*idem*). Entendemos que esse entendimento de Perrenoud, embora relacionado às avaliações da aprendizagem, pode ser extrapolado para pensar as avaliações de desempenho aplicadas em larga escala que servem para hierarquizar escolas ou sistemas educacionais e também para justificar políticas educacionais que se notabilizam por amplas prescrições curriculares e tentativas de controle das práticas docentes.

Para Maria Teresa Esteban, na escola “o processo avaliativo está estruturado pelas ideias de homogeneidade, linearidade, previsibilidade, ou seja, tem sido uma das práticas centrais para disciplinarizar o conhecimento e hierarquizar os sujeitos e homogeneizar os resultados” (ESTEBAN, 2000, p. 5). No entanto, segundo essa pesquisadora, a avaliação “vai para além da dicotomia acerto/erro, saber/não saber, tecida a partir de um padrão fixo e predefinido de conhecimentos, desenvolvimento e aprendizagem” (ESTEBAN, 2000, p. 6). As constatações de Perrenoud (1999) e de Esteban (2000) corroboram o lugar hegemônico ocupado pela primeira perspectiva assinalada por Fernandes (2010) no que diz respeito à fundamentação das práticas avaliativas no contexto educacional.

Assim, por meio da revisão dos referenciais que fundamentam o ato de avaliar, Esteban provoca o campo educacional a superar a ideia de que a avaliação deva ser um espaço de exclusão e instrumento de punição. Nesse sentido, o “movimento de reconstrução do sentido da avaliação com o objetivo de torná-la um processo mais favorável às crianças encontra no debate sobre negação e negociação” (ESTEBAN, 2000, p. 7). De acordo com os estudos sobre reprovação escolar realizados pela pesquisadora, a avaliação tradicional, que seleciona e classifica, tem como pressuposto a negação dos saberes e experiências de vida dos sujeitos ao permitir ver na resposta apenas o erro ou o acerto. Na escola, os saberes reconhecidos como positivos são os acumulados e não os experienciados; por isso um dos aspectos centrais do debate sobre a avaliação “é a atribuição de valores positivos ao saber e negativos ao não saber” (ESTEBAN, 2000, p. 8).

Como saída para esse estado das coisas, a autora propõe pensar o processo de avaliação da aprendizagem como espaço de negociação. Atuar nessa pauta é entender “a avaliação como prática investigativa, que coloca em diálogo o saber e o não saber, tecendo novos e mais profundos conhecimentos e propondo o ainda não saber como alternativa ao antagonismo entre saber e não saber” (ESTEBAN, 2000, p. 8).

Partindo de outra postura epistêmica, mas partilhando a mesma preocupação de Esteban (2000), Martins (2019) argumenta que uma avaliação que se pretende democrática, voltada para a aprendizagem e não somente nem prioritariamente para a sua verificação, deve fomentar relações outras com o conhecimento nesse espaço-tempo de validação de saberes e de formas de com esses saberes se relacionar, que é a avaliação. A aposta na relação como princípio parte do pressuposto teórico de que a avaliação deve propiciar um espaço-tempo no qual saberes e sujeitos constituem-se mutuamente. A avaliação, nessa perspectiva, contempla processos de subjetivação ao garantir possibilidades de “sa-

beres de experiência” – aquilo que nos toca (BONDÍA, 2002) – e de “tornar-se presença” – forma única como um indivíduo vem ao mundo (BIESTA, 2017).

Ambas as propostas inscrevem-se na segunda perspectiva descrita por Fernandes (2010) ao sublinhar aspectos subjetivos/hermenêuticos e negando a perspectiva de avaliação como sinônimo de verdades incontestes sobre o avaliado. Tal abordagem só faz sentido em uma perspectiva de educação que:

[...] não coloca em polos opostos o vir ao mundo como sujeito de experiências particulares e a relação de aprendizado de conhecimentos historicamente acumulados e compartilhados culturalmente. É a hibridização desses dois sentidos que pode na contemporaneidade contribuir para a sedimentação de sentidos de uma cultura escolar democrática e, no caso específico deste estudo, de uma avaliação democrática (MARTINS, 2019, p. 197).

Esse breve panorama aqui traçado sinaliza que os estudos sobre avaliação têm se caracterizado por uma linguagem de denúncia, o que Luckesi (2008) nomeia como Pedagogia do Exame. No entanto as ideias de avaliação, como negociação (ESTEBAN, 2000) e avaliação democrática (MARTINS, 2019), abrem pistas instigantes para pensar a avaliação não apenas como uma dimensão técnica e/ou política de uma prática pedagógica, mas também como processo de subjetivação e objetivação de sujeitos e saberes. Esse movimento interpela, simultaneamente, a epistemologia dos conhecimentos disciplinares e a ontologia de uma avaliação de uma disciplina específica que, em nosso caso, é a História.

### **Notas sobre a avaliação no/em (E)ensino de História**

Nesta seção, propomo-nos a sumariar a abrangência e as preocupações específicas sobre a articulação entre avaliação e ensino de História no campo do Ensino de História. Martins (2019), ao analisar os anais dos principais eventos acadêmicos da área do Ensino de História<sup>3</sup>, buscando encontrar trabalhos ligados ao debate sobre avaliação, constatou que se trata de um tema explorado residualmente<sup>4</sup>, cujo foco tem sido denunciar a memorização de conteúdos. De forma a ampliar o escopo desse quadro, optamos por, neste trabalho, privilegiar produções oriundas do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) e edições de periódicos acadêmicos específicos do campo do Ensino de História: *Revista História & Ensino* e *Revista História Hoje*.

Em relação ao ProfHistória, utilizamos dois espaços de busca. O banco de dissertações<sup>5</sup> e os anais do I Congresso Nacional do ProfHistória<sup>6</sup>, que foi realizado em 2019 na cidade de Salvador/BA. Outra implicação metodológica a ser considerada no processo de busca é a seleção da(s) palavra(s)-chave a partir dos quais a busca será feita. A busca deu-se a partir do significante *avaliação*.

No banco de dissertações foram obtidos seis trabalhos, e nos anais não foi publicado trabalho algum sobre esse tema. Das seis dissertações apenas duas têm a avaliação da aprendizagem ou uma política de avaliação relacionada ao conhecimento histórico escolar como objeto de pesquisa. Em *Uma proposta de instrumento de avaliação em História para o ensino médio: a prova objetiva e o sistema de múltiplas respostas*, Laira de Azevedo Pinheiro busca contribuir para a elaboração de avaliações da aprendizagem por parte dos professores com base no modelo de prova objetiva com um sistema de múltiplas respostas, tal como desenvolvido na Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB). Sua pesquisa problematiza o senso comum de que as provas objetivas no âmbito da História condenam o aluno à memorização e propõe novos sentidos para ela, de forma que nela sejam contempladas habilidades e competências que demandem variados níveis de operações mentais relacionadas à História escolar.

Já Helyom Viana Teles, em *Empatia histórica e jogos digitais: uma proposta para o ensino de História*, desenvolve um modelo de avaliação da empatia histórica, o que o autor considera ser um dos objetivos do ensino dessa disciplina escolar. Uma contribuição desse trabalho para pensar a avaliação da aprendizagem no campo do Ensino de História está na possibilidade de articulação entre a avaliação e os objetivos do ensino dessa disciplina, deslocando-se em relação à tradição dessa área de privilegiar os conteúdos *per se* nas avaliações.

Considerando os dois periódicos selecionados, a busca pelo termo *avaliação* nos títulos e resumos chegou ao total de 21 produções, todas publicadas entre 2013 e 2019. Considerando o foco do nosso recorte em avaliação da aprendizagem ou avaliação externa focada na História escolar – abordados ainda que de forma tangenciada –, o corpo empírico produzido a partir desses espaços fica reduzido a quatro textos. Renilson Rosa Ribeiro e Cláudia Regina Bovo, em *A promoção da educação histórica na escola: os desafios da avaliação diagnóstica em História*, dedicam-se a apresentar os fundamentos teóricos que nortearam a confecção de instrumento avaliativo de caráter diagnóstico capaz de identificar as condições de aprendizagem da História em uma escola participante do Projeto Pibid História da Universidade Federal do Mato Grosso. Como para os fins do presente texto nos restringimos a observar os títulos e resumos, não exploraremos aqui os fundamentos teóricos que balizaram a construção do instrumento avaliativo em questão, mas destacamos a pertinência de problematizar teórico-metodologicamente os instrumentos avaliativos aplicados, defendendo que essas escolhas se situem no espaço-tempo de uma Didática da História pensada como articulação entre elementos da cultura histórica e da cultura escolar (GABRIEL, 2015).

A defesa da construção de desenhos “como um eficaz instrumento para avaliação do processo de ensino-aprendizagem e da consciência histórica dos alunos” (LOPEDOTE, 2014, p. 211) e a ideia de que estudantes consideram dispositivos e *apps* móveis como “ferramentas importantes de exploração e avaliação de conhecimentos” (VIEIRA; FERREIRA, 2016, p. 205) presentes em artigos que não têm a avaliação como foco emergem, a nosso ver, como demandas por maior diversificação de instrumentos avaliativos no contexto da disciplina História. Entendemos que se trata de uma demanda urgente e que precisa ser enfrentada de forma a interpelar a tradição de memorização de conteúdos que se constituem como um dos elementos do *código disciplinar* (CUESTA FERNÁNDEZ, 2009) da História.

Em *O Currículo Mínimo, o ensino de História e o Sistema Estadual de Avaliação no estado do Rio de Janeiro: reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem na escola básica*, Maria Aparecida da Silva Cabral, tendo como empiria principal registros de estágio supervisionado de licenciandos de História, discute os efeitos da implantação de uma política curricular nos processos avaliativos desenvolvidos em salas de aula de História no segundo segmento do Ensino Fundamental. Ainda que quantitativamente os dados obtidos pela busca que fizemos não sejam muito significativos e que o foco na questão da avaliação seja ainda muito incipiente em produções do Ensino de História, foi possível identificar que há movimentos que reclamam outros saberes-fazeres quando o que está em jogo é avaliar aprendizagens históricas na Educação Básica.

A articulação entre sentidos de avaliação e sentidos de aprendizagem histórica parece-nos ser um caminho fértil a ser explorado. Esse caminho, no entanto, provoca-nos a pensar sobre a dimensão ontológica de avaliar aprendizagens no domínio dessa disciplina escolar. Ou seja, trata-se de, politicamente, entrar nas disputas pelo *que* de específico tem uma avaliação da aprendizagem da História escolar, reconhecendo que tais lutas ocorrem em um “lugar de fronteira” (MONTEIRO; PENNA, 2011), que coloca em jogo campos ligados à Educação (Currículo, Didática e Avaliação Educacional) e à História (Teoria da História e Historiografia).

### **Fontes, problemas, métodos, perspectivas teóricas e resultados: avaliação como objeto de pesquisa do Ensino de História**

Propomo-nos, neste espaço, a analisar – com foco nas fontes, nos problemas, nos métodos, nas perspectivas teóricas e nos resultados – pesquisas desenvolvidas na interface entre avaliação, currículo e ensino de História pensados como campos de pesquisa e como práticas político-didático-pedagógi-



cas em pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior, com destaque para estudos realizados na Espanha.

Buscando investigar *se e como* as avaliações desenvolvidas por professores de História contemplavam as expectativas de aprendizagem em relação a essa disciplina, Martins realizou uma entrevista com uma docente da rede pública estadual do Rio de Janeiro, que ministrava aulas para turmas do Ensino Médio, e analisou provas aplicadas por ela em suas turmas. A análise constatou que há significativas dificuldades de articulação entre expectativas em relação aos objetivos do ensino de História (ou o entendimento do que seria aprender História) e as práticas avaliativas, apesar de valorosas tentativas de deslocamento, principalmente em relação à tradição de memorização de conteúdos. Em relação à articulação entre avaliação, currículo e ensino de História, o autor afirma, em trabalho originado dessa pesquisa, que “elas [as avaliações] têm, portanto, um potencial de desempenhar uma função que auxilie o professor de História a conquistar seus objetivos em relação ao ensino da sua disciplina. Elas são, portanto, práticas curriculares” (MARTINS, 2011, p. 9).

Pensar avaliações como práticas curriculares implica o reconhecimento de que, por meio delas, opera-se com sentidos de educação, aprendizagem, sujeito escolarizado, conhecimento e conteúdo, que se materializam nos recortes e seleções *do que* e *de como* avaliar. Nessa perspectiva, currículo não é reduzido a prescrições contidas em documentos oficiais, mas práticas de significação de processos que contemplam o percurso a ser trilhado (objeto material), mas também a trajetória percorrida (experiência pessoal) (GABRIEL, 2019).

Em outra pesquisa, preocupado com a política curricular vigente na rede estadual do Rio de Janeiro, da qual fazia parte uma avaliação de larga escala que contemplava a História, Martins abriu outra frente de investigação sobre avaliação da aprendizagem em História: que efeitos as avaliações de larga escala produzem sobre as avaliações internas produzidas pelos docentes de História? Os documentos oficiais que justificavam e explicavam essa política curricular/avaliativa, exemplares das avaliações externas aplicadas, entrevistas com docentes dessa disciplina e exemplares de avaliações produzidas por esses mesmos docentes constituiriam a base empírica da investigação. Esse último grupo de documentos constituiu-se como um nó do processo de construção empírica, pois a falta de acesso ao material usado no processo de avaliação em sala mostrou-se um desafio intransponível naquele momento.

Diante dessa dificuldade, optou-se por deslocar o foco para a compreensão dos sentidos de avaliação em disputa para significar a política de avaliação em questão e de conhecimento histórico escolar. As análises apontaram que há disputas não pelo *que* do conhecimento histórico fixado, mas pelo *quem* tem

o direito de fixar tal conhecimento em um instrumento avaliativo, de forma que “a autonomia docente é evocada mais como princípio do que como estratégia ou garantia de mudanças na configuração do conhecimento histórico validado a ser ensinado e avaliado nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro” (MARTINS; GABRIEL, 2016b, p. 710).

Sobre o conhecimento histórico escolar fixado, a pesquisa apontou que a perspectiva eurocêntrica é hegemônica na configuração das questões de História da política avaliativa analisada, tanto em termos de predomínio de questões do que poderíamos chamar de História Geral como pela submissão da narrativa nacional ao contexto europeu, revelando o aspecto colonialista do conhecimento denunciado por Esteban (2010):

[...] o fim do período colonial como relação política não representou o fim do colonialismo como relação social, portanto, a colonialidade do poder, do saber e do ser se mantém e adquire novas formas, se inserindo em novos projetos globais, consoantes à hegemonia, também epistemológica (ESTEBAN, 2010, p. 47-48 *apud* MARTINS, 2015, p. 126).

A reatualização do eurocentrismo como estruturante do *código disciplinar* da História (CUESTA FERNÁNDEZ, 2009) não parece, no entanto, incomodar os docentes a ponto de se constituir como uma demanda. A análise das entrevistas – concebidas como práticas discursivas que pretendem oferecer um fechamento possível de sentidos produzidos na contingência – permitiu constatar que docentes dessa disciplina valorizam a questão axiológica e a interpretação no jogo político da definição dos elementos, considerados incontornáveis do ensinar/aprender/avaliar em História. No entanto

A presença de questões de temporalidade e dos conteúdos não está garantida na cadeia equivalencial definidora do que é considerado validado a ser ensinado e, portanto, avaliado nas aulas de História do estado do Rio de Janeiro, ora sendo expelidos dessa cadeia, ora assumindo sentidos que enfraquecem seus potenciais políticos na configuração do conhecimento histórico escolar (MARTINS; GABRIEL, 2016a, p. 709).

Sobre avaliação, disputam-se sentidos de avaliação interna, avaliação externa e avaliação diagnóstica em função dos interesses envolvidos na mobilização de tais termos, sem que se recorra a distinções entre esses tipos de avaliação formulados no âmbito do campo da Avaliação Educacional. Foi possível, no entanto, detectar argumentos que defendem o direito do poder público em promover avaliações, desde que essas sejam diagnósticas e não estejam vinculadas a políticas de responsabilização forte.

Em pesquisa desenvolvida entre 2015 e 2019, Martins (2019) tentou enfrentar a seguinte questão: O que tem sido legitimado como aprendizagens

históricas por meio de instrumentos avaliativos? Dentre tantas opções escolheram-se os exercícios de livros didáticos, haja vista sua presença constante nas salas de aula e o pouco quantitativo de pesquisas sobre esse objeto. A opção foi privilegiar a análise da coleção didática mais distribuída para as escolas brasileiras no último PNLD do Ensino Médio e do Ensino Fundamental.

Metodologicamente, a opção foi criar uma estrutura analítica que contemplasse a articulação entre duas categorias de análise, que foram nomeadas como *dimensões avaliativas* (aspectos relativos à construção de instrumentos de avaliação em geral: títulos das atividades, gabarito, tipo de questões e exigências cognitivas) e *eixos históricos de problematização* (elementos atinentes a questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem nessa área disciplinar: interdisciplinaridade, fontes históricas, conteúdos específicos, elementos axiológicos e temporalidades).

Essa estrutura analítica foi mobilizada na análise de todas as atividades presentes nas coleções didáticas em questão, permitindo apontar como resultados: (i) reafirmação de um sentido hegemônico de avaliação que toma a aprendizagem em perspectiva de aquisição de algo que não se possui; (ii) mobilização de fontes históricas não apenas como ilustração, mas principalmente como recurso empírico para a produção de refigurações narrativas; (iii) empatia, principalmente em relação a grupos historicamente excluídos e marginalizados, como principal aspecto axiológico; (iv) o conjunto de operações de maior complexidade cognitiva (concluir, criticar, formular hipótese, interpretar historicamente, relacionar e reconhecer) é significativamente mais amplo do que as operações mais simples (identificar); (v) frágeis indícios de progressão das aprendizagens; (vi) tímidos movimentos de interdisciplinaridade.

A partir da análise foi possível conceber os exercícios de livros didáticos de História a partir da perspectiva de *espaço disjuntivo* de Biesta (2017) – espaço da transgressão mútua entre espaço e evento, isto é, uma ordem ameaçada pelo próprio uso que permite, e vice-versa. É ao mesmo tempo espaço e evento – pois ao mesmo tempo em que permitem avaliar algumas apropriações de conhecimentos, também abrem espaço para que os estudantes se tornem presença (venham ao mundo de maneira singular), sem, contudo, renunciar aos conteúdos curricularizados.

Essas pesquisas inscrevem-se em uma perspectiva teórica discursiva situada na pauta pós-fundacional, que, ao questionar os fundamentos últimos dos processos de significação, desloca para o jogo político o processo de construção de leituras da ordem social construída para ser analisada. A potência desse referencial está em vislumbrar uma linguagem de possibilidades para o fazer pesquisa na interseção, que aqui nos interessa de forma a pensar em sen-

tidos outros para termos que nos são caros como *avaliação, aprendizagem histórica, ensino de História*, de modo que a forma como significamos esses elementos produz efeitos sobre as pesquisas que produzimos, mas também interpela possibilidades reais de percorrer currículos de História em cada sala de aula da Educação Básica.

No contexto internacional, pesquisas sobre avaliação da aprendizagem ganharam espaço nos estudos inscritos na educação histórica e/ou preocupados com a questão do letramento histórico situado na perspectiva da ciência histórica. Em países como Canadá, Espanha e Inglaterra, na primeira década do século XXI, pesquisadores preocupavam-se com o que estava sendo avaliado, como a progressão do conhecimento histórico nos sistemas de ensino, e com a adequação do processo de avaliação desenvolvido no espaço escolar ao modelo cognitivo de aprendizagem estabelecido pelo currículo oficial.

Nesse sentido, alguns pesquisadores empreenderam ações de investigação sobre os exercícios e práticas avaliativas realizadas no cotidiano escolar, buscando entender como a avaliação pode contribuir para que os estudantes aprendam a pensar historicamente. Para tal, Carrasco e Martinez (2015), utilizando como fonte aproximadamente 359 exercícios e 3.127 perguntas realizadas por professores da cidade de Murcia (Espanha), analisaram os *tipos de exercícios, os conteúdos avaliados, as habilidades cognitivas exigidas nas perguntas e a presença de conceitos de História de primeira e segunda ordem*<sup>7</sup>.

Com essa estrutura analítica os autores afirmam que a maioria das perguntas das avaliações de História “exige un conocimiento conceptual-factual, con un dominio de lo memorístico y con una gran ausencia de procedimientos”, proporcionando “un aprendizaje de la historia por parte del alumnado de forma casi atemporal” (CARRASCO; MARTINEZ, 2015, p. 60). Esses pesquisadores concluíram também que os exercícios obrigatórios de História apresentam uma escassa presença de perguntas que exigem habilidades como “análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición” (CARRASCO; MARTINEZ, 2015, p. 56).

Nesse estudo, constatou-se que há um predomínio de questões curtas e objetivas com exigência cognitiva relacionada à lembrança de fatos e que mobilizam como conceitos de primeira ordem a cronologia e de segunda ordem a relevância histórica. Para além desse panorama hegemônico, na sequência quantitativa em relação ao *formato das perguntas* aparecem: perguntas para desenvolver um tema, perguntas com imagens, perguntas cronológicas, perguntas para a construção de esquemas, perguntas para a produção de ensaios e para comentários. No que diz respeito às *exigências cognitivas*, aparecem na se-

quência: recordar conceitos, compreender conceitos, compreender procedimentos, identificação de fatos, aplicação de conceitos, aplicação de procedimentos e valorização de fatos. Além da cronologia, como *conceito histórico de primeira ordem*, surge também a dimensão conceitual/factual e, *de segunda ordem*, evidências, mudança e continuidade, causa e consequência e dimensão ética.

Os estudos realizados internacionalmente a partir dos anos 2000 sobre ensino e aprendizagem demonstram que o componente curricular História tem valorizado a aquisição dos conhecimentos conceituais e que o processo de avaliação tem sido utilizado como instrumento de medição. Embora o campo defenda que a aprendizagem histórica não represente o acúmulo de conhecimento e a memorização dos fatos e acontecimentos, mas o domínio de habilidades para analisar, refletir e interpretar, constata-se que:

los criterios de evaluación siguen estando ligados a unas finalidades culturalistas, a una pretendida objetividad, el uso casi exclusivo del libro de texto como material didáctico y el predominio de unos contenidos excesivamente conceptuales y descontextualizados de la realidad social (CARRASCO; MARTINEZ, 2015, p. 52).

Percebem-se nessas análises internacionais, majoritariamente, os mesmos aspectos destacados na literatura nacional: i) denúncia da discrepância entre concepções de avaliação dos professores e suas práticas avaliativas; ii) denúncia da tradição de memorização e reprodução de informações vinculada à lógica dos exames; iii) avaliação como moduladora do conhecimento ensinado; iv) aposta no ensino e na avaliação por competências por meio do trabalho com fontes históricas.

## Considerações finais

Refletir sobre a estrutura das propostas que compõem o conjunto de práticas avaliativas do ensino de História tem sido, a despeito de lugares teóricos distintos, a principal estratégia para compreender o que tem sido legitimado/validado como aprendizagem histórica, tanto no que diz respeito às configurações epistemológicas do conhecimento histórico escolar como em termos de formas de com eles se relacionar.

Para além da denúncia da hegemonia da perspectiva de verificação/mensuração no que se refere aos sentidos de avaliação empregados nas práticas educacionais e da memorização de conteúdos atemporais no que concerne à relação com o conhecimento histórico, apostamos que novas pesquisas na interface aqui proposta podem contribuir para fazer avançar processos de subjetivação com conhecimentos históricos (aprendizagens históricas) por meio de práticas avaliativas mais democráticas.

Nesse sentido, finalizamos este texto apresentando algumas sugestões temáticas de pesquisa na interface avaliação/ensino de História: relação entre avaliações externas e avaliações internas; sentidos de aprendizagem histórica fixados em diversos instrumentos avaliativos; usos dos instrumentos avaliativos em contexto de sala de aula; análise de condições objetivas necessárias para práticas avaliativas menos reprodutoras; sentidos atribuídos às práticas avaliativas por docentes e discentes.

## Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. Questões, Objetos e Perspectivas em avaliação. *Revista Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. 1. ed.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./abr. 2002.
- CABRAL, Maria Aparecida da Silva. O Currículo Mínimo, o ensino de História e o Sistema Estadual de Avaliação no estado do Rio de Janeiro: reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem na escola básica. *Revista História Hoje*, v. 4, n. 8, p. 328-347, 2015.
- CARRASCO, Cosme J. Gómez; MARTÍNEZ, Pedro Miralles. ¿Pensar historicamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, Bogotá, n. 52, p. 52-68, abr./jun. 2015.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *Sociogénesis de uma disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor, 2009.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. In: 23ª reunião da ANPED. Caxambu/MG. 2000, p. 1-16.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (orgs.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010.
- FERNANDES, Domingos. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (orgs.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-45.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Cultura histórica nas tramas da didatização da cultura escolar (ou Para uma outra definição de didática da história). In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015. p. 77-96.

GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo de História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 72-78.

LOPEDOTE, Maria Luiza Galle. Imaginando o passado... A construção de desenhos como forma de aproximar os alunos do “outro”, distante no tempo e no espaço. *História & Ensino*, Londrina, v. 20, n. 2, p. 211-227, jul./dez. 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. *A (im)possibilidade da avaliação no ensino de História: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos*. 336f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. (Re)Significando a avaliação no ensino de História. In: *Anais do XXVI Simpósio Nacional da ANPUH*. São Paulo: ANPUH-SP, 2011.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. *Saerjinho: sentidos de avaliação e conhecimento histórico escolar em disputa*. 2015. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento histórico escolar: fixações de sentidos a partir de uma política de avaliação no Rio de Janeiro. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 693-713, set./dez. 2016a.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento histórico escolar: fixações de sentidos a partir de uma política de avaliação no Rio de Janeiro. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 693-713, set./dez. 2016b.

MIRANDA, Sônia Regina. A Pesquisa em Ensino de História no Brasil: potência e vicissitudes de uma comunidade disciplinar. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (orgs.). *Cartografias da Pesquisa em Ensino de História*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

PERRENOUD, Phillipe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PINHEIRO, Laira de Azevedo. *Uma proposta de instrumento de avaliação em História para o Ensino Médio: a prova objetiva e o sistema de múltiplas respostas*. 2018. 147f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

PLÁ, Sebastián. La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Revista Secuencia*, n. 84, p. 163-184, 2012.

RIBEIRO, Renilson Rosa; BOVO, Cláudia Regina. A promoção da educação histórica na escola: os desafios da avaliação diagnóstica em História. *Revista História Hoje*, v. 2, n. 4, p. 315-338, 2013.

TELES, Helyom Viana. *Empatia histórica e jogos digitais: uma proposta para o ensino de História*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2018.

VIEIRA, Helena Isabel Almeida; FERREIRA, Cristiano Augusto Fernandes. As aplicações móveis no ensino da História e no desenvolvimento da consciência histórica. *Revista História Hoje*, v. 5, n. 9, p. 205-220, 2016.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação (UFRJ). Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ProfHistória/UFRJ).

<sup>2</sup> Doutora em História (UFPE). Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco (ProfHistória/UFPE).

<sup>3</sup> Associação Nacional de História (ANPUH), Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (Perspectivas EH) e Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH).

<sup>4</sup> Em quatro simpósios nacionais da ANPUH foram apresentados apenas quatro trabalhos sobre a temática da avaliação, sendo dois do próprio autor que efetivou a busca. Em três edições do Perspectivas também foram identificados apenas quatro trabalhos sobre essa temática. Não foram identificados trabalhos sobre avaliação nos eventos do ENPEH.

<sup>5</sup> Disponível em: <[https://profhistoria.ufrj.br/banco\\_tese](https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese)>. Acesso em: 20 mar. 2020.

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/congressonacionalprofhistoria/>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

<sup>7</sup> Conceitos forjados na perspectiva da Educação Histórica.



# Ensino de História, adolescentes privados de liberdade e os direitos (nem sempre) humanos

*Humberto da Silva Miranda<sup>1</sup>*

“Pivetes”, “trombadinhas”, “menores delinquentes”? Historicamente, setores da sociedade brasileira vêm (re)produzindo imagens e representações sobre meninos e meninas que vivenciaram (e ainda hoje vivenciam) diferentes formas de abandono. Crianças e adolescentes que transitam nas ruas e avenidas das cidades brasileiras praticando as mais diferentes formas de sobrevivência ou que foram encaminhados para instituições socioeducativas, como as antigas unidades da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – Funabem.

Este artigo tem o objetivo de analisar a relação entre o ensino de História e a socioeducação. Pesquisas historiográficas desenvolvidas por historiadores/as das infâncias e das juventudes sinalizam que, no Brasil, as condições socioeconômicas vividas por crianças e adolescentes nos espaços familiares e comunitários é o que tem levado adolescentes e jovens a realizar práticas infracionais.<sup>2</sup> Tais investigações também apontam para os sistemas de justiça e segurança reproduzirem a lógica dos direitos (nem sempre) humanos. Entendo por direitos um “conjunto de aparelhos, instituições e regulamentos”, conforme ressalta Michel Foucault (FOUCAULT, 2007).

Negros, periféricos, filhos e filhas educados por suas mães (muitos sem nunca conhecer seus pais biológicos ou não possui o reconhecimento da paternidade), essas pessoas são abandonadas pelo Estado... Não há como produzir um perfil dos(as) adolescentes que passam pelo Sistema Socioeducativo brasileiro. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8069/1990) apresenta-se como dispositivo jurídico que normatiza as “aplicações das medidas” e o atendimento àqueles em situação de conflito com a lei. Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, a chamada “Doutrina da Proteção Integral” fundamenta que todas as ações devem ser aplicadas à luz da garantia dos direitos fundamentais, como o convívio familiar e comunitário, saúde, moradia, cultura e lazer, além da educação regular.<sup>3</sup>

Nesse sentido, além de questões sensíveis, como o ‘saber histórico escolar’ chega na sala de aula das unidades?; como professores e professoras de História têm lidado com o cotidiano de meninos que percorrem o caminho da

cela para chegar na sala de aula? Nossas pesquisas têm sinalizado que o ensino de História oferecido na educação regular das unidades de internação deve ser problematizado a partir de suas peculiaridades, partindo do princípio ético-político de que, para as pessoas diferentes, os saberes históricos devem ser diferentes. O que me leva a perceber esse princípio como um dos desafios para os/as pesquisadores/as que atuam no campo do ensino de História.

Trabalho com essa questão social desde o início da minha trajetória acadêmica, o que se intensificou com a minha implementação com ProfHistória em Pernambuco<sup>4</sup> no ano de 2016. Desde então, tenho me dedicado a estudar a relação entre o ensino de História e as comunidades socioeducativas no Brasil. Este trabalho pretende contribuir para o debate da socioeducação e sua relação com o saber histórico escolar, problema/questão ainda pouco explorada (ou ainda não explorado) no campo de pesquisa.

Assim como esse direito à educação regular pode ser vivido em uma escola localizada em um bairro popular urbano, dentro de uma fazenda ou em uma usina de cana-de-acúcar, assim como em um comunidade quilombola ou numa reserva indígena, ela também pode ser possível dentro de uma unidade de internação ou em um espaço anexo. Penso que, para cada espaço, há diferentes gestores/as, professores/as e estudantes, e, assim, tal como trajetórias educativas e educacionais diversas que, por assumirem suas particularidades, desdobram-se em diferentes formas de ensinar e aprender. Pretendo abordar com isso os desafios metodológicos e éticos para a produção de pesquisas, focando em pesquisas nas comunidades socioeducativas com ênfase na participação dos e das adolescentes.

Nesse sentido, proponho sistematizar minhas reflexões em duas partes. Inicialmente, procuro conexões entre a historiografia das infâncias e as produzidas em unidades de socioeducação, buscando com isso debater a(s) maneira(s) como as instituições de internação utilizaram/mobilizaram o “passado” no processo de formação dos adolescentes nas unidades de internação. O foco do estudo toma como centro projetos políticos do estado de São Paulo, haja vista que o estado possui um programa pedagógico reconhecido no Sistema de Garantia de Direitos, mas que enfrenta desafios estruturais e estruturantes para sua implementação.

Em seguida, pretendo apresentar fontes e possibilidades de pesquisa com foco na dimensão ética de trabalhos com adolescentes em situação de privação de liberdade. Por fim, debato possíveis caminhos metodológicos e de abordagens para a produção de pesquisas no campo do ensino de História. Nesse sentido, convido as leitoras e os leitores a se debruçar sobre esse universo complexo e ao mesmo tempo desafiador que chamamos de socioeducação.

De acordo com o pesquisador Carlos Enerto Nogueira-Ramirez, “na era da ‘sociedade da aprendizagem’, neste momento da história em que a educação é considerada um dos direitos fundamentais, parece óbvio que toda a população, sem exceção, passe pela escola” (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2011, p. 57). Se a modernidade viveu a “emergência de uma sociedade educativa”, onde se procurou ensinar “tudo a todos”, e a ideia da efetividade do “progresso” perpassou a educação, a historiografia da infância e da juventude registra que, ao longo da História, diferentes “artes de governar” foram produzidas em relação à educação para meninos e meninas considerados em conflito com a lei.

### **Da “Moral e do Civismo” para “outro” ensino de História**

A historiografia da infância e da juventude no Brasil vem contribuindo para a produção sobre as diversas “formas de governar” crianças e adolescentes pertencentes a famílias populares.<sup>5</sup> No século XX, diferentes dispositivos legais foram produzidos para normatizar o cotidiano de meninos e meninas que “apresentavam perigo para sociedade ou estavam em perigo de ser”, ou seja, aqueles que eram considerados em conflito com a lei ou que estavam vulneráveis socialmente. Do Código de Menores<sup>6</sup>, de 1927, ao Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, o Estado brasileiro buscou produzir governamentalidades sobre a questão da instrução/educação desses agentes sociais.

Das colônias correccionais, passando pelos reformatórios e pelos pavilhões da antiga Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor, hoje Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – Febem, até as unidades socioeducativas, crianças e adolescentes experienciaram diferentes vivências educativas produzidas a partir de diferentes interesses e finalidades. Pesquisas salientam que foi nesses espaços de aprisionamento/confinamento que meninos e meninas, mais notadamente os meninos, vivenciaram experiências educativas baseadas na perspectiva disciplinar.

Das ruas e/ou de comunidades populares, esses meninos e meninas passaram a conhecer espaços de recolhimento, de confinamento, que remetiam aos espaços prisionais adultos. Neles transitavam entre as celas e as salas de aula, que eram destinadas à reprodução do ensino profissionalizante, mais notadamente manual, a exemplo de marcenaria, sapataria ou para o universo agrícola.

Minhas pesquisas sobre o cotidiano escolar de meninos e meninas recolhidos, aprisionados, internos ressaltam que nesses espaços a mobilização do passado se processava a partir do culto à memória oficial, de forma que o calendário cívico era reproduzido com fins pedagógicos. Do Estado Novo aos anos do Regime Militar implantado em 1964, a Semana da Pátria, o Dia da

Bandeira e o Dia da Revolução, por exemplo, foram fortemente comemorados nas unidades de internação. Os desfiles cívicos, o hasteamento da bandeira e as celebrações religiosas (mais notadamente católicas) faziam parte da cultura escolar institucional.<sup>7</sup>

Essas unidades de internação em tese possuíam dinâmicas atreladas aos ditos da Funabem, quando, no lugar disso, deveriam estabelecer parcerias com os demais setores do Estado, haja vista que, para além dos meninos e meninas em situação de conflito com a lei, também direcionavam seu atendimento a crianças e adolescentes pobres e abandonados. Sob a égide do Código de Menores e da política dos sucessivos governos militares, o cotidiano de uma unidade era marcado pela lógica da vigilância e punição, de modo que a militarização da assistência norteou muitas ações educativas (MIRANDA, 2014).

O discurso oficial de criação da Funabem/Febem era reproduzido no sentido de defender que a Fundação era um projeto da “Revolução de 1964”.<sup>8</sup> Nesse sentido, para além do uso do passado marcado pela legitimação da história oficial, eram ofertadas para esses meninos e meninas privados de liberdade propostas disciplinares de oficinas de trabalhos manuais ou agrícolas baseadas na lógica da regeneração ou ressocialização da pedagogia do trabalho. Durante semanas, meses ou anos, eles e elas passaram a ser tutelados pelo Estado e, nessas instituições disciplinares, tinham acesso a processos educativos baseados na ideia “regeneradora” ou “ressocializadora”. Para a pesquisadora Vera Batista, as “ilusões re” fundaram doutrinas jurídicas que defendiam a perspectiva de que esses espaços eram responsáveis pela recondução do adolescente e/ou do jovem para a sociedade (BATISTA, 2008).

Há uma máxima defendida que o conhecimento histórico deve promover a capacidade do aluno de ser um futuro cidadão. Essa é uma lógica eminentemente menorista, uma vez que nega a cidadania do estudante por desprezar o fato de que, no presente, ele é um sujeito que se relaciona consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Logo esse discurso reproduz o desconhecimento e/ou a negação da condição infantil como sujeito de direitos.

Ao se debruçarem sobre a questão desse reconhecimento da condição infantil, os historiadores Olga Brites e Eduardo Silveira Netto Nunes afirmam que o próprio conceito de infância é marcado por pressupostos multifacetados. Desse modo, é possível afirmar que a condição infantil é carregada de “especificidades e complexidades”. De acordo com Brites e Nunes:

Apesar de crianças e adolescentes serem personagens centrais no processo educacional, e mesmo os destinatários principais das iniciativas vinculadas à educação, frequentes são a omissão e o esquecimento de que são sujeitos

da história que vivem e são sujeitos de história, uma vez que a condição infantil é construída socio-historicamente (BRITES; NUNES, 2013, p. 99).

Durante minhas pesquisas, também percebi que as “ilusões re” perpassavam os campos da educação pelo fato de que, muitas vezes, o discurso pedagógico estava fundamentado na ideia de que a educação ressocializava meninos e meninas. Mas a grande pergunta inquietante é: será que, em algum momento das trajetórias de vida da maioria dos meninos e das meninas em privação de liberdade, eles tiveram direitos fundamentais garantidos que lhes proporcionaram acesso a uma vida digna na sociedade? Para o sociólogo Edson Passetti, essas “instituições austeras” produziam dispositivos educacionais voltados para a socialização baseada na lógica da violência, de uma “disciplina inquebrantável” que servia como base para a produção de uma “sociabilidade autoritária” (PASSETTI, 2003, p. 145).

Mas a lógica da “Moral e do Civismo” não resistiu no cenário do Brasil pós-Regime Militar. Os ventos da redemocratização que sopraram no país a partir do final da década de 1970 também alcançaram o campo dos direitos das crianças e dos adolescentes. Mesmo antes da promulgação do Estatuto, a Constituição Federal de 1985 já reconhecia em seu Artigo 227 todas as crianças e os adolescentes – inclusive os/as em conflito com a lei – como “sujeitos de direitos”, sendo dever não só do Estado e da família, mas também da sociedade assegurar os direitos fundamentais, entre eles o da educação, profissionalização, cultura, dignidade, respeito e liberdade.

É nesse cenário que os projetos de educação voltados para os adolescentes em situação de conflito com a lei deixam de ser centralizados na Funabem/Febem, extintas anos depois com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente. O seu fim representou uma mudança não só na estrutura e no funcionamento dos setores reponsáveis pela elaboração e promoção das políticas de atendimento de meninas e meninos em conflito com a lei, mas também no próprio fato de pensar o projeto educacional que deveria ser vivenciado nas unidades de internação.

Foi nesse contexto que as fundações estaduais – muitas vezes vinculadas a secretarias de assistência social ou de justiça – passaram a contar com a parceria das secretarias de educação. É, então, nesse entorno que muitas escolas regulares passam a fazer parte da estrutura de atendimento dos meninos e meninas privados de liberdade, de maneira que a política educacional estatal passa a se aproximar do atendimento oferecido nas unidades de internação, integrando com esse processo o que o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase – chamará de “comunidade socioeducativa”<sup>9</sup>. Para os(as) pesquisadores(as), é importante conhecer como a política socioeducati-

va vem sendo produzida em seus respectivos estados a fim de construir conexões com a política nacional.

Mas, diante das mudanças nos dispositivos legais e na dinâmica de internacionalização, como é que vem sendo produzido o ensino de História? Essa pesquisa aponta para as diferentes vivências, isso se levamos em consideração que com a municipalização do atendimento e a responsabilização da produção descentralizada da política socioeducativa – momento em que os estados da Federação passaram a produzir suas políticas socioeducativas – as propostas apresentam-se de forma diversificada, ou seja, para um pesquisador do ensino de História, o desafio é sempre dialogar com as legislações e políticas nacionais e os cenários estaduais/municipais.

A exemplo de São Paulo, as ações são coordenadas pelo Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – Fundação Casa – e pela Gerência de Educação Escolar da Superintendência Pedagógica, também em parceria com a Secretaria de Educação.

As propostas estabelecidas levam em consideração a especificidade da demanda no tocante à heterogeneidade de idade, de aprendizagem e escolaridade, histórico de vida, grande rotatividade, instabilidade emocional e afastamento do convívio familiar. As classes escolares instaladas nas unidades dessa Fundação destinadas aos adolescentes privados de liberdade pertencem administrativamente às escolas da Rede Estadual de Ensino. Assim, a emissão e expedição da documentação escolar são de responsabilidade dessas escolas denominadas vinculadoras (SÃO PAULO, 2010).

Esse cenário de mudanças de legislações não representa necessariamente alterações no cotidiano das instituições de atendimento socioeducativo. Para pensar nisso, é importante o diálogo com o pensamento de Michel Foucault quando ele afirma que as leis possuem funções reguladoras e que os códigos redigidos e reformulados, toda uma atividade legislativa permanente e ruidosa, não nos devem iludir, uma vez que “são formas que tornam aceitável um poder essencialmente normalizador” (FOUCAULT, 2011, p. 157).

Cabe ao pesquisador do ensino de História fissurar esses documentos, pois há um abismo entre o que encontramos entre a lei e a garantia de direitos vivenciados no cotidiano dos adolescentes. Claudia Fonseca e Patrice Schuch afirmam que há “uma distância entre lei e prática [e que isso não deve] surpreender ninguém, a não ser aqueles com uma normativa da realidade social”, sendo por isso fundamental perceber que os anseios legais dos direitos e das infâncias universalizadas convivem com práticas sociais marcadas por “desigualdades de classe, gênero e etnia” (FONSECA; SCHUCH, 2009, p. 15).

O ensino de História deve romper com a visão “normativa da realidade social”, produzindo um olhar crítico em relação aos marcos normativos, aos dispositivos legais e às formas de “governar as infâncias”. O Sistema Socioeducativo é marcado por “permanências” da História que nos remetem aos tempos da punição como princípio. Desse modo, cabe aos pesquisadores perceberem a complexidade do tema, partindo do questionamento: em que medida o Código de Menores e a Funabem deixou de existir?

Ressalto que tal pergunta me fez perceber que no Estado de São Paulo, mesmo apresentando uma política mais sistematizada em relação à promoção do direito fundamental à educação regular no plano do cotidiano, essas propostas convivem com problemas estruturais e estruturantes que marcam a trajetória socioeducativa no Brasil. A mesma imprensa comercial que faz circular notícias do esforço das instituições responsáveis pela promoção da política socioeducativa registra cenas de violência marcadas por abuso de poder, maus-tratos e as mais diferentes formas de violência.

Destaca-se a reportagem “Escola Sem Partido já é realidade dentro da Fundação Casa”, publicada por Sara Baptista e Victoria Bechara no *site IG Ultimo Segundo* em 23 de outubro de 2019. A matéria traz a informação de que “nas salas de aula do sistema socioeducativo, política e arte são alvos de censura e professores se sentem ameaçados. Presença de igrejas é ostensiva”, destacando o cotidiano da sala de aula da unidade São Paulo na Vila Maria, zona norte da cidade. De acordo com a reportagem:

Além da censura em sala de aula, elas contam que há casos de ameaças de professores. A intimidação é suficiente para que quem vivencia diariamente as violações nas salas de aula se cale. “Não só os meninos se sentem coagidos, os educadores também”, relata Maria\*, funcionária ligada à instituição. “Se você perguntar para o diretor ou gerente de alguma área da Fundação Casa, ele vai dizer que você pode trabalhar as questões com os adolescentes. A liberdade de falar sobre tudo em sala de aula consta inclusive no caderno de diretrizes pedagógicas, mas, quando você entra no centro, cada diretor faz sua regra”, completa (BAPTISTA; BECHARA, 2009).

A reportagem é um documento histórico para conhecer o cotidiano de uma instituição socioeducativa e para questionar práticas sociais e o distanciamento do que está estabelecido nos códigos, nas normativas e nas “diretrizes pedagógicas”. A reprodução do projeto Escola Sem Partido<sup>10</sup>, inclusive, vai ao encontro do que se encontra estabelecido nos documentos norteadores produzidos pela própria Fundação Casa.

Em outra publicação jornalística, produzida pela *Folha de São Paulo* em 12 de junho de 2019, registram-se, por meio de fotografias, denúncias de tortura cometida em adolescentes nas unidades de internação da Fundação Casa.

Trazendo o destaque de que “66 jovens abrigados são espancados por agentes na Casa Nogueira da Fundação Casa”, a seção *on-line* do jornal de maior circulação do Brasil publica cinco fotografias que retratam adolescentes do sexo masculino marcados fisicamente por práticas de tortura. As fotografias embaçadas trazem as suturas feitas na cabeça de outro menino, além de hematomas nas costas, na cabeça e no braço de adolescentes abrigados (FOLHA DE SÃO PAULO, 2019).

As fotografias reproduzem a distância entre os dispositivos legais e as práticas sociais, cabendo ao pesquisador do campo do ensino de História perceber que, no plano microfísico do poder, os “direitos” nem sempre são “humanos”. Dessa forma, é preciso fissurar os documentos e as práticas pedagógicas que reproduzem censuras, medo e tortura, (re)repensando como o saber histórico escolar pode contribuir com a comunidade socioeducativa para que essa perceba as relações a partir do respeito, da dignidade dos meninos e meninas em situação de cumprimento de medida socioeducativa.

Os estudos descortinam problemas sociais que devem ser analisados a partir dos entrecruzamentos das fontes, possibilitando ao pesquisador diferentes deslocamentos para análise. Para além da lei, do código e das normas, os “direitos”, quando se materializam ou são praticados mais adiante do papel, podem assumir outras formas, finalidades, sentidos e configurações, como sinaliza o estudo em foco.

Tendo em vista as matérias de jornais analisadas, outro fato a ser colocado em tela é a questão de que a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente não representou o fim das práticas menoristas da punição e da censura. Esse problema me faz dialogar com José J. Gondra, uma vez que suas reflexões sobre a passagem do poder disciplinar para o biopoder, “ou o poder sobre a vida”, não significa o fim da disciplina, pois o “jogo ou as formas de exercício de poder adquirem outro desenho com a entrada em relação da regulação da população ou do biopoder”, produzindo um “novo jogo de poder” (GONDRA, 2009, p. 185)

É nesse universo complexo que a socioeducação é praticada e com ela o ensino de História. Para além do sensível, os meninos e meninas que vivenciam a institucionalização precisam ser considerados sujeitos de direitos – principalmente pelo pesquisador e pesquisadora –, para que as funções sociais do saber histórico escolar de humanizar as pessoas sejam praticadas, vividas. Mas, diante disso, quais os desafios para o pesquisador do ensino de História tornar meninos e meninas institucionalizados sujeitos de pesquisas, parceiros na produção do conhecimento?



## **Para pessoas diferentes, a produção de um ensino de História diferente**

Os corredores que levam da “cela” para a sala de aula possuem diferentes sentidos para os meninos e meninas que integram uma “comunidade socioeducativa”, uma vez que as trajetórias de vida são marcadas por diversas violências. Também são diversas as relações desses percursos de vida com o próprio sistema de (in)justiça. São distintas privações de liberdades, sobretudo pela razão de que muitos dos meninos e meninas já vêm ao mundo com seus direitos fundamentais negados. Daí os desafios para os/as pesquisadores/as do campo: pensar um ensino de História diferente para pessoas diferentes.

Esse desafio me faz problematizar, inicialmente, a função social da escrita e do ensino de História. Como afirma Durval Muniz de Albuquerque Junior, “uma das funções sociais da História é construir o passado, dotando a sociedade de uma visão do tempo que vá além daquilo que se define e se pensa como presente” (ALBURQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 31) e quando ela – a História – se torna “matéria escolar”, explícita nesse papel de formadora de sujeitos, de construtora de formas de ver, de sentir, de pensar, de valorar, de se posicionar no mundo.

Dessa forma, como podemos contribuir para que nossas meninas e meninos que cumprem medidas socioeducativas se posicionem no mundo? Como o “papel formador de sujeitos” do ensino de História pode ser praticado nas unidades socioeducativas? Para além de responder as perguntas, pretendo apontar possibilidades para a produção de pesquisas comprometidas com as diferentes formas de “viver as infâncias” e com aqueles que, ao longo de sua trajetória, não tiveram a oportunidade de “viver as infâncias”.

O primeiro desafio ético é reconhecê-los/las dentro de suas condições de sujeitos e como sujeitos da pesquisa, refletindo, com isso, se o trabalho de investigação é sobre os adolescentes ou com os adolescentes. Para além da crítica aos códigos disciplinares e dos dispositivos legais, as pesquisas realizadas em parcerias com os próprios têm conseguido alcançar resultados que contribuem efetivamente para a mudança das políticas públicas e, de maneira mais relevante, para a forma de se relacionar com eles. Antes, caberá aos pesquisadores todo cuidado ético, respeitando os protocolos estabelecidos pelos comitês de ética na pesquisa com seres humanos.

Contudo a primeira autorização deve ser solicitada ao próprio adolescente, respeitando o seu posicionamento e disponibilidade de participar ou não da pesquisa. Esse cuidado deve acontecer com todas as crianças e adolescentes, independentemente estejam ou não em situação de privação de liberdade. De acordo com Ethel Volfzon Kosminsky, a pesquisa com crianças e

adolescentes deve partir da autorização dos pais ou responsáveis e, nos casos de pesquisas com meninos e meninas que “sofreram algum tipo de violências ou maus-tratos por parte dos pais, é preferível obter autorização por parte das autoridades competentes – professor, médico, psicólogo, assistente social, juiz da infância e da juventude” (KOSMINSKY, 2010, p. 134).

Respeitar a condição de sujeito é também estar aberto a novas possibilidades de conceber quem são esses adolescentes e o que os difere de crianças e jovens. A partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, as crianças não cometem atos infracionais, e os adolescentes são penalizados por seus atos a partir de diferentes medidas. Para além da questão etária, é fundamental reconhecer a adolescência como um período da fase da vida humana produzida pela cultura ocidental e que vem sendo construído ao longo dos tempos e espaços. Tal fase é marcada por diferentes e significativas mudanças psíquicas e biológicas, entendida como a fase que sucede o tempo de criança e o da juventude.

É nesse período que os meninos e as meninas enfrentam as primeiras decisões da vida social e profissional, de modo que muitos assumem responsabilidades precocemente, tornando-se adultos. Contudo é importante perceber que não há uma experiência universal da adolescência e que, para além do que dita a “psicologia do desenvolvimento”, é importante perceber as adolescências no plural, destacando a força potencializadora desses meninos e meninas como agentes sociais e políticos.

O diálogo com as legislações e a dinâmica intitucional socioeducativa são imagens e representações sociais que setores da sociedade constroem sobre os adolescentes em situação de privação de liberdade e sobre a própria trajetória de vida dos meninos e meninas. Diante da complexidade, percebo que os estudos devem partir de uma abordagem inter e transdisciplinar. Para Edgar Morin, foi ao longo do século XX que a História veio a se tornar uma ciência interdisciplinar, uma vez que tem se preocupado em contribuir para o conhecimento sobre a “condição humana”. Ao negar os “processos deterministas” e a ideia de “progresso necessário”, a ciência histórica vem se tornando “multidimensional, integrando em si o substrato econômico e técnico, a vida cotidiana, as crenças e os ritos, as atitudes perante a vida e a morte” (MORIN, 1999, p. 45).

Ao se debruçar sobre o papel social do economista, Morin cita a célebre frase de Hayek, que afirmava: “Ninguém pode ser um grande economista sendo apenas economista” (MORIN, 1999, p. 16). Parafraseando-o, afirmo, com toda a certeza, que ninguém é um “grande” professor/pesquisador do campo do ensino de História sabendo só de ensino de História. Daí a necessi-

dade de produzirmos diálogos com outros campos do conhecimento para que possamos dar conta dos papéis sociais.

Considero que a pesquisa com adolescentes em situação de privação de liberdade é um princípio que se desdobra no reconhecimento da cultura infanto-adolescente. A condição de sujeitos que produzem cultura, que são autores culturais, que (re)criam espaços e tradições, que protagonizam as mais diferentes histórias. Desse modo, é importante (re)pensar conteúdos, avaliações, metodologias em sala de aula e diferentes formas de mobilizar o passado.

Daí a relevância de produzir uma aproximação com os professores de História e com a gestão das unidades socioeducativas, isso se considerarmos o fato de que são esses adultos de referência, cuja atribuição é trazer a “presença do passado em sala de aula”. Como afirma a pesquisadora Helenice Rocha, de “diferentes maneiras, elementos do passado se fazem presentes na sala de aula por meio interessado do professor sobre os produtos culturais que tratam, direta ou indiretamente, do passado e que estão disponíveis no mundo social à sua volta” (ROCHA, 2014, p. 33).

Esse diálogo com os profissionais que atuam nas unidades é de extrema relevância, tendo em vista que, para além da tramitação dos protocolos institucionais, é importante estabelecer um trabalho de parceria. Recomendam-se, também, a preocupação e o compromisso com a devolutiva da pesquisa para com os estudantes e as equipes de profissionais, pois essa prática também dialoga com nosso compromisso ético-político.

Para além de uma questão sensível, o saber histórico escolar praticado no âmbito de uma unidade socioeducativa deve produzir conexões com o cotidiano do sistema e com a trajetória de vida de meninos e meninas que devem ser reconhecidos pelos pesquisadores e pesquisadoras como “sujeitos de direitos”. Sempre atentos e atentas para fazer garantir que pessoas diferentes interajam/participem de práticas de ensino de História diferentes.

## **O ensino de História e os direitos (nem sempre) humanos**

“Foi uma coisa que eu não acreditava, assim. Eu queria muito passar, mas sabe quando você quer as coisas, mas não acha que vai dar certo?” Adolescente de 18 anos, interno da Fundação Casa de Limeira (SP) (PORTAL DE NOTÍCIAS G1, 2019).

A narrativa acima foi produzida por um adolescente da Fundação Casa, que, em 2019, foi aprovado no vestibular. A notícia, publicada pelo Portal G1 de Notícias, trazia, em letras garrafais, a seguinte informação: “Interno da Fundação Casa de Limeira é aprovado em 1º lugar pelo Enem e ganha bolsa integral”. A matéria afirma que um “jovem de 18 anos irá estudar Educação

Física” e que, “em São Paulo, dos 7 mil internos, apenas 307 realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – no último ano” (G1, 2019) .

A partir da análise desse discurso, percebo as dificuldades de superar os limites impostos pelo próprio sistema socioeducativo para alcançar a aprovação no vestibular. A própria afirmação “eu não acreditava” é marcada por desafios que iniciam na própria automotivação. Mas, na luta para ingressar em um curso superior, o “querer passar” foi mais forte do que o “não acreditar”. E assim o excepcional acontece. Ele passou.

A matéria traz dados sobre o número de adolescentes internos e, desses, quantos realizam o ENEM. O número pouco expressivo de candidatos faz-me perceber como o direito humano à educação regular se apresenta em forma de problema social sério, cuja responsabilidade recai sobre as atribuições dos gestores públicos e dos profissionais da educação. O direito (nem sempre) humano encontra-se nas dificuldades do garoto de Limeira em ingressar na Faculdade e na ausência considerável de meninos e meninas que não se candidatam. O excepcional pode tornar-se um direito para todos os socioeducandos.

Não quero afirmar que o ingresso no Ensino Superior é sinônimo de sucesso ou de projeto ideal de vida, contudo não possibilitar que os estudantes tomem suas decisões ou não facilitar o ingresso dos socioeducandos nas Faculdades ou Universidades representa uma afronta ao processo de desenvolvimento intelectual e educacional dos adolescentes. E que, mesmo privados de liberdade, eles tenham a liberdade de escolher seus próprios projetos de vida. Como dizia Jorge Amado em “Capitães de Areia”: a “liberdade é como o sol”, “é o bem maior do mundo” (AMADO, 2009, p. 197).

Mas qual o papel do ensino de História na garantia de que os adolescentes passem a acreditar que podem efetivar seus sonhos? Penso que o ensino de História possui o dever de humanizar meninos e meninas, de modo que, a partir dos diferentes conteúdos, possam descobrir e defender os valores, o posicionamento político diante da vida e se perceber como sujeitos da História.

Como mobilizamos o passado nas aulas de História que são produzidas na Fundação Casa ou nas diversas comunidades socioeducativas espalhadas pelo país? Esta pergunta não tem uma resposta fechada, mas pode ser acompanhada pela crítica à reprodução da moral e do civismo ainda hoje presente no cotidiano das unidades de internação. Desse modo, é possível pensar um ensino de História para os adolescentes em situação de liberdade que tenha o objetivo de libertar e não de aprisionar.

Pensando nisso, não pretendo produzir considerações finais, mas abrir janelas para a produção de pesquisas no campo do ensino de História. Ao abri-las, podemos encontrar desafios éticos e horizontes de possibilidades que

nos permitem rever conteúdos, procedimentos didáticos e formas de avaliação, assim como problemas sociais que impactam diretamente nas trajetórias de vida de meninos e meninas.

Mas é importante lembrar que, antes de tudo, essas janelas devem abrir-se para o(a) pesquisador/professor(a) que atua no campo do ensino de História. Ao abri-las, que o raio de “sol da liberdade” faça iluminar a forma de ver e conviver com os meninos e meninas que estão em situação de privação de liberdade. Reconhecendo com isso que a situação não é permanente e que eles podem seguir a vida para além das celas e dos muros das unidades. Ao abri-las, que o ensino de História possibilite que esses meninos e meninas acreditem que eles possam conhecer o “sol da liberdade”, da autonomia e que possam “acreditar” e “querer”, assim como o adolescente da Fundação Casa apostou no seu “querer” e conseguiu.

## Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Marcia de Almeida *et al.* (orgs.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012.

AMADO, Jorge. *Capitães da Areia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

AREND, Silvia Maria Fávero; MOURA, Esmeralda Blanco. Um norte em comum: infância no sul do Brasil na produção historiográfica brasileira. In: CARDOSO, José Carlos da Silva *et al.* (orgs.). *História da crianças no Brasil Meridional*. São Leopoldo: Unicinos, 2016.

BAPTISTA, Sara; BECHARA, Victoria. *Escola Sem Partido já é realidade dentro da Fundação Casa*. Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2019-10-23/escola-sem-partido-ja-e-realidade-dentro-da-fundacao-casa>>. Acesso em: 10 maio 2020.

BATISTA, Vera Malaguti. Adeus às ilusões “re”. In: COIMBRA, Cecília *et al.* *Pivetes: encontros entre a psicologia e o judiciário*. Curitiba: Juruá, 2008. p.195-199.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 1990

Brites, Olga; NUNES, Eduardo Silveira Netto. A criança na história e na educação. In: FOLHA DE SÃO PAULO. *Tortura na Fundação Casa, em SP*. Disponível em: <<https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1636169811853947-tortura-na-fundacao-casa-em-sp>>. Acesso em: 10 maio 2020.

FONSECA, Claudia; SCHUCH, Patrice. *Políticas de proteção à infância, um olhar antropológico*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Micrfísica do Poder*. São Paulo: Edições Graal, 2007.

GONDRA, José. Tomar distância do poder. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Para uma vida não fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KOSMINSKY, Ethel Volfzon. Pesquisas com crianças e jovens: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: MULLER, Fernanda. *Infância em Perspectiva*: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

MIRANDA, Humberto da Silva. *Nos tempos das Febems*: memórias de infâncias perdidas (Pernambuco / 1964-1985). 348 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2014.

MORELLI, Ailton José. *A criança, o menor e a lei*: uma discussão em torno do atendimento infantil e da noção de inimizabilidade. 183 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual Paulista. Assis, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Assembleia Geral das Nações Unidas – Resolução 45/113*. 1990.

NOGUEIRA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. *Pedagogia e governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ORGANIZAÇÕES GLOBO. *Interno da Fundação Casa de Limeira é aprovado em 1º lugar pelo Enem e ganha bolsa integral*. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/piracicabaregio/noticia/2019/02/23/interno-da-fundacao-casa-de-limeira-e-aprovado-em-1o-lugar-pelo-enem-e-ganha-bolsa-integral.ghtml>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

PARADA, Maurício. *Educando corpos e criando a Nação*: cerimônias cívicas e práticas disciplinares no Estado Novo. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009.

PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação democrática*: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018.

ROCHA, Helenice. A presença do passado na aula de história. In: MAGALHÃES, Marcelo Magalhães *et al.* (orgs.). *Ensino de História*: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

SÃO PAULO. Superintendência Pedagógica Fundação Casa. Disponível em: <<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=superintend%C3%Aancia-pedag%C3%B3gica&d=17>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

SILVA, Marcos (org.). *História: que ensino é esse?*. Campinas: Papyrus, 2013.

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto na Universidade Federal Rural de Pernambuco, atuando na Licenciatura em História e no Programa de Pós-Graduação em História e Coordenador do Instituto Menino Miguel.

<sup>2</sup> O levantamento do Conselho Nacional de Justiça – CNJ – aponta que em muitas unidades socioeducativas há presença de meninos e meninas que não receberam penalidades não correspondentes ao ato infracional ou que, mesmo cumprindo a medida, continuavam privados de liberdade.

<sup>3</sup> Ver os direitos fundamentais e a “doutrina da situação integral”.

<sup>4</sup> O ProfHistória nasce da parceria entre a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e, desde a sua implantação, tem proporcionado a produção de pesquisa de relevante interesse social para o campo do ensino de História.

- <sup>5</sup> Para adensar o debate ver: AREND, Silvia Maria Fávero; MOURA, Esmeralda Blanco. Um norte em comum: infância no sul do Brasil na produção historiográfica brasileira. In: CARDOSO, José Carlo da Silva *et al.* (orgs.). *História da crianças no Brasil Meridional*. São Leopoldo: Unisinos, 2016.
- <sup>6</sup> Sobre o Código de Menores ver: MORELLI, Ailton José. *A criança, o menor e a lei: uma discussão em torno do atendimento infantil e da noção de inimputabilidade*. 183 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual Paulista. Assis, 1996.
- <sup>7</sup> PARADA, Maurício. *Educando corpos e criando a Nação: cerimônias cívicas e práticas disciplinares no Estado Novo*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009. MIRANDA, Humberto da Silva. *Nos tempos das Febems: memórias de infâncias perdidas (Pernambuco/1964-1985)*. 348 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2014.
- <sup>8</sup> Sobre a estrutura e o funcionamento da Funabem-Febem ver: MIRANDA, Humberto da Silva. *Nos tempos das Febems: memórias de infâncias perdidas (Pernambuco/1964-1985)*. 348 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2014.
- <sup>9</sup> No ano de 2006, o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda publicou a resolução que criou o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase, que atualmente fundamenta o “conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas. Aplicadas aos adolescentes em conflito com a lei”, o Sinase torna-se lei no governo da presidenta Dilma Russeff em 2012.
- <sup>10</sup> Sobre o Projeto Escola sem Partido ver: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

# Desafios e dilemas da pesquisa sobre Educação para as relações étnico-raciais: o caso da temática indígena e o ensino de História

*Mauro Cezar Coelho<sup>1</sup>*

*Wilma de Nazaré Baía Coelho<sup>2</sup>*

O início do século XX assistiu a uma das mais significativas alterações no currículo de História na Educação Básica. Inaugurada sob o signo da perspectiva europeia, a História Ensinada em nossas escolas sofreu pouquíssimas modificações desde a sua constituição no século XIX. As mudanças curriculares vivenciadas pela disciplina significaram, no mais das vezes, o acréscimo ou a supressão de conteúdos. Foi apenas com a imposição legal do ensino da história da África, da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas que assistimos a uma tentativa de reformulação na orientação curricular da História Escolar.

A discussão sobre a temática indígena na História Ensinada ganhou fôlego a partir da promulgação da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), a qual participa do conjunto de leis de ações afirmativas. Ela parte das demandas da sociedade civil, particularmente dos movimentos indígenas que, desde a década de 1970, apontam as distorções no trato da presença indígena na memória histórica, especialmente aquela construída pela escola (BICALHO, 2010; SILVA, 2012a; FERNANDES; COELHO, 2019). Ela se coaduna com as discussões dos movimentos negros que levaram a cabo lutas análogas, com vistas à afirmação de memórias e história africanas e afro-brasileiras e que resultaram na aprovação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) (GONÇALVES; SILVA, 2000; PEREIRA, 2011; ROCHA; SILVA, 2013).<sup>3</sup>

O escopo das duas leis encaminha uma mudança inédita no currículo da História Ensinada na escola. Menos do que incluir conteúdos, ele promove a revisão dos princípios que ordenam a disciplina no trato com a memória histórica. Ele opera, então, uma proposição pouco usual. Os currículos de História no Brasil têm sofrido acréscimos, obedecendo à progressão do tempo. No século XIX, o passado colonial conformava a maior parte dos eventos abordados. Ao longo do século XX, novos assuntos alcançaram o currículo: à



medida que o século avançava, o fato republicano foi se desdobrando em Primeira República, República Velha, Tenentismo, Modernismo, Revolução de 30, Estado Novo, Era Vargas, Desenvolvimentismo, Revolução de 1964, Abertura, Ditadura Civil-Militar, Nova República, etc.

As leis supracitadas, no entanto, advogam a revisão da matriz eurocêntrica e, por conseguinte, o abandono da concepção segundo a qual algumas parcelas da sociedade cumpriram papel coadjuvante em nossa trajetória histórica. Para tanto, a legislação determina que as contribuições de negros e indígenas sejam consideradas. O objetivo último é a supressão do racismo e de seus desdobramentos na base curricular por meio da valorização das histórias, narrativas e ações desses agentes desconsiderados ao longo da trajetória da escola brasileira (BRASIL, 2004). Ora, perante um currículo ordenado pela matriz eurocêntrica, na qual a História do Brasil configura um desdobramento da História da Europa e em que os eventos e os personagens decisivos apontam o protagonismo *branco*<sup>4</sup>, a legislação propõe uma revisão curricular profunda e radical.

Diante disso, o desafio colocado pelos parâmetros legais (não apenas a legislação supracitada, mas as orientações curriculares que nela se fundamentam) consiste justamente em como aplicar a legislação, garantindo a sua efetivação e a sua eficácia. Ou seja, como cumprir o que determina o dispositivo legal, promovendo uma educação antirracista, reconhecendo a participação e o protagonismo dos agentes referidos pela legislação nos processos históricos abordados pelo currículo escolar e também incorporando outras perspectivas além daquelas orientadas pelo viés eurocêntrico que demarca a tradição curricular da disciplina no Brasil? Refletir sobre a pesquisa acerca da temática indígena, relacionando-a ao ensino de História, é o caminho que adotaremos aqui para refletir sobre os dilemas e desafios inerentes à reformulação curricular que a temática encaminha.

## **Dos temas de pesquisa – História Indígena e Ensino de História**

A temática indígena (assim como as temáticas africanas e afro-brasileiras) não se limita ao trato com os conteúdos relativos aos povos indígenas. Conforme anunciamos atrás, ela expressa um objetivo maior e mais significativo: a reversão do caráter racista, excludente e discriminatório da narrativa histórica escolar com vistas à promoção de uma educação inclusiva e antirracista. Daí decorre que a pesquisa sobre a temática indígena não se circunscreve ao espaço escolar, mas avança sobre todas as questões vinculadas à sua efetivação. Ela abarca, então, todo o sistema educacional: os processos de for-

mação inicial e continuada de professores, a elaboração dos materiais didáticos, as políticas de avaliação e distribuição desse mesmo material, a reformulação dos percursos curriculares com vistas à consecução dos objetivos últimos das políticas de caráter afirmativo, etc. A pesquisa sobre a temática indígena no ensino de História envolve, pois, todas as questões que afetam o sistema educacional.

Desde que a Lei nº 11.645/2008 foi promulgada, o Ministério da Educação, secretarias estaduais e municipais de educação e instituições de Ensino Superior vêm promovendo capacitações voltadas para a temática da educação nas relações étnico-raciais. Um conjunto de estudos volta-se para essas iniciativas, de forma a compreender como o Estado, governos e instituições de Ensino Superior compreendem a legislação e encaminham a formação dos agentes escolares (GATTI, 2008; CANEN; XAVIER, 2011; BATISTA; SILVA JÚNIOR; CANEN, 2013; COELHO, 2018).

De um lado, verifica-se a oferta de cursos de capacitação e de especialização, nos quais há componentes curriculares voltados para a História da África, para a cultura afro-brasileira e para a história dos povos indígenas. Via de regra, tais iniciativas não enfrentam o ponto nevrálgico em discussão: a crítica à orientação da narrativa histórica escolar, centrada na perspectiva eurocêntrica. Os cursos dessa natureza caracterizam-se como cursos introdutórios sobre História da África, História dos povos indígenas e princípios da educação antirracista.

Da mesma forma, a legislação suscitou a manifestação de diversas secretarias de educação e da comunidade de professores da Educação Básica quanto à falta de discussões sobre a temática indígena na formação inicial docente. Estudos sobre os processos de formação, considerando os cursos de Licenciatura e de Pedagogia, apontam que apenas após a legislação as temáticas passaram a ser consideradas pelas instituições de Ensino Superior (SILVA, 2018).

De todo modo, a pesquisa sobre os cursos de formação docente é parte incontestável do esforço para a efetivação dos objetivos da legislação e das demandas dos grupos sociais que a provocaram. No que diz respeito à temática indígena, não basta perscrutar o espaço destinado aos povos indígenas nos cursos de Licenciatura e de Pedagogia. A inclusão de disciplinas como História da África, História indígena ou voltadas para o trato da cultura afro-brasileira não implica, necessariamente, alinhamento com os objetivos que originaram a legislação. Senão vejamos.

Nas licenciaturas em História, os encaminhamentos expressam uma compreensão limitada da legislação e de seu contexto. As leis supracitadas emergem de uma demanda da sociedade civil e de uma crítica ao modo pelo

qual uma certa memória sobre a nossa formação é reiterada pelos percursos de formação na Educação Básica e na Educação Superior. O pressuposto segundo o qual a nação é formada pela contribuição desigual de brancos, indígenas e Negros se vê reproduzido em percursos curriculares da formação de historiadores. A perspectiva quadripartite, o espaço reservado à trajetória europeia, os agentes e processos privilegiados nos projetos de curso são expressões da resistência a perspectivas antirracistas.

Um indício eloquente, nesse sentido, é o fato de que as disciplinas relativas à História da África, à História dos povos indígenas ou voltadas para o trato com a cultura afro-brasileira só emergem nos currículos a partir de meados da primeira década do século. Ainda hoje, no alvorecer da terceira década do novo milênio, grande parte dos cursos de Licenciatura está estruturada em torno de uma abordagem sequencial linear que tem a trajetória europeia como eixo. As trajetórias da América e do Brasil são inseridas na narrativa europeia (CAIMI, 2013). África e os povos indígenas, quando são objeto de uma disciplina voltada para esse fim, ocupam discussões estanques, sem relação com a sequência cronológica operada pela matriz curricular, a qual frequentemente dá sentido ao percurso de formação inicial (COELHO; COELHO, 2018).

Ademais, a inclusão de temas abarcados pelo que se tem chamado de Nova História Indígena não esgota o estudo, a discussão e a reflexão sobre o que demanda uma educação antirracista. Nesse sentido, o modo pelo qual os cursos de formação de professores de História lidam com a formação docente deve ser investigado. Sem a competência necessária para identificar o racismo e suas manifestações e sem a bagagem exigida para promover processos de ensino e aprendizagem que subvertam os vícios presentes na cultura –, fundamentalmente racista e excludente (DA MATTA, 1987; LESSA, 2008) –, a inserção de temáticas indígenas corre o risco de virar *letra morta*.

Por isso a pesquisa sobre a formação de professores de História tem um amplo espectro de questões sobre as quais se debruçar. A perspectiva que orienta o percurso curricular; a importância dada aos saberes docentes e, nela, às reflexões sobre a escola e sobre o que importa para uma educação antirracista; os temas relacionados à história indígena e, sobretudo, à crítica à memória e à historiografia, tal como ela se consolidou entre nós (eurocêntrica, excludente e descolada das questões do ensino), e as formas de encaminhá-la e de, por meio dela, promover a aprendizagem da História são algumas das possibilidades de pesquisa.

Raciocínio análogo pode ser estendido a outra dimensão da pesquisa que o campo do ensino de História tem conduzido relativamente aos materiais didáticos. Os livros didáticos são, indiscutivelmente, o recurso mais utilizado

no sistema educacional brasileiro. Em escolas públicas e privadas, no Ensino Fundamental ou no Médio, em componentes curriculares relacionados às mais diversas áreas do conhecimento, o livro didático é um elemento importante da vida escolar. Ele se constitui, na prática, na “base curricular” seguida por muitos professores e, não raro, organiza e orienta as aulas em grande parte das escolas. Logo a pesquisa sobre a temática indígena no ensino de História não pode desconsiderá-lo. Ao contrário, os estudos que se debruçam sobre a narrativa didática, expressa em manuais, conformam um dos campos igualmente profícuos sobre a temática indígena no ensino de História.

As análises sobre o saber que os livros didáticos veiculam acerca dos povos indígenas têm sido frequentes e já consolidaram algumas conclusões. Em primeiro lugar, elas apontam que os povos indígenas ocupam um espaço circunscrito na narrativa didática – sempre no passado colonial e, eventualmente, no início da República. Em ambos os casos, os povos indígenas não são acionados como agentes, mas como objeto da intervenção de outrem. Em segundo lugar, elas consideram que as representações relativas aos povos indígenas reiteram muitas visões distorcidas presentes no senso comum e constitutivas de nossa memória histórica. Os povos indígenas são, invariavelmente, relacionados ao passado – como se o mundo contemporâneo lhes fosse estranho. Em parte significativa das narrativas didáticas, eles não realizam nenhuma ação relevante – apenas reagem às ações de outros agentes [marcadamente *brancos*] (OLIVEIRA, 2003; SILVA; MELO, 2015).

Por meio de tais encaminhamentos as narrativas didáticas acabam por construir uma visão estática e uniforme dos povos indígenas. Poucos são os casos em que sua agência, suas decisões e seus projetos são levados em conta na interpretação de determinado processo histórico. Via de regra, reforçam-se os estereótipos vinculados aos povos indígenas em lugar de desconstruí-los. Isso fica claro não apenas pelas imagens que lhes são associadas, mas pela perspectiva que orienta a formulação dos livros didáticos (COELHO; ROCHA, 2018).

Em função disso, a pesquisa sobre os recursos didáticos não se pode limitar a identificar o lugar ocupado pelos povos indígenas nas narrativas. Se considerarmos os livros didáticos produzidos nos últimos anos, as caixas de texto e as imagens buscam problematizar o modo pelo qual a memória lida com os povos indígenas. Não obstante, a narrativa principal permanece vinculada à memória. Daí ser necessário que a pesquisa considere a narrativa como um todo, sopesando seu potencial crítico em relação ao racismo e às suas mazelas. É importante também dimensionar a linguagem utilizada, as imagens, o uso de expressões linguísticas e de falares que, eventualmente, reiteram estereo-

tipias, fundamentam posicionamentos racistas e discriminatórios. Há que atentar sobretudo para o lugar que os povos indígenas (mas não somente eles) ocupam nos processos históricos abordados nas narrativas. Capítulos exclusivamente voltados para a temática indígena tendem a reiterar a exclusão e os vícios que se quer evitar.

A temática indígena no ensino de História, nos termos da lei e das intenções dos movimentos sociais, exige a inclusão dos povos indígenas nos processos que conformam a narrativa didática como agentes atuantes e relevantes para a sequência de eventos e seus desdobramentos. Então, a considerar *o espírito da legislação*, sua vinculação com os movimentos sociais que lutaram contra o racismo e o preconceito, a pesquisa pode considerar outras dimensões do livro didático. Um fator necessário é entender que funções a narrativa didática assume: O que organiza a sequência narrativa didática? O que determina a seleção dos eventos abordados? Por que determinadas personagens são destacadas? Como se justifica o descompasso entre a narrativa didática e a pesquisa historiográfica? Como a narrativa didática se articula com as discussões sobre a aprendizagem em História? Qual é o modelo de aprendizagem que emerge da narrativa oferecida?

Todas essas questões constituem a pesquisa sobre temática indígena no ensino de História, considerando a literatura didática. Isso porque a temática indígena não está circunscrita a um conjunto de conteúdos, mas relacionada ao modo pelo qual a História ensinada participa do esforço pela oferta de uma educação antirracista. Daí ser necessário entender a narrativa, o modo pelo qual ela se articula com as imagens, os exercícios sugeridos e também os autores das narrativas, a bibliografia que acionam, a formação que tiveram e o modo como eles se articulam no campo do ensino de História.

Os livros didáticos cumprem uma função crucial no sistema educacional brasileiro – em muitas localidades, em alguns sistemas de ensino e para muitos professores eles conformam o currículo prescrito. Eles têm impacto decisivo no currículo efetivamente concretizado nas salas de aula. Isso não quer dizer que os currículos prescritos pelas unidades estaduais da federação não tenham relevância. Eles e as diretrizes nacionais para a Educação Básica são muito eloquentes ao apontar o que o Estado e os governos concebem para a educação nacional. Desde a década de 1990, a União e os governos estaduais têm deliberado sobre os currículos da Educação Básica. Ultimamente, a União promoveu a Base Nacional Comum Curricular – eixo a partir do qual as unidades estaduais deverão formular suas propostas curriculares.

Esses documentos prescritivos são fontes valiosas para a compreensão do lugar que os povos indígenas ocupam na educação escolar (LOPES, 2013).

Aqui, especialmente, o caráter axiológico da Educação Básica, seu compromisso com a formação do cidadão, sua preparação para a vida social e para o respeito, a valorização e a defesa dos valores democráticos são particularmente evidentes. Interessa, então, à pesquisa relativa à temática indígena no ensino de História perscrutar como tais documentos encaminham concepções de educação democrática, de formação para a cidadania e nelas incorpora a questão dos povos indígenas (e de outras *minorias*). A questão da alteridade – envolvendo fatores diversos, como respeito ao outro, às leis, à diferença, desenvolvimento da empatia, compromisso com o bem comum, etc. – perpassa a formação cidadã e concorre para a conformação de uma educação inclusiva. Verificar, pois, como os currículos prescritos pelo Estado encaminham a formação para a cidadania e como nela os povos indígenas são considerados faz parte da agenda de pesquisas da temática.

Os currículos prescritos – informados pelos processos de formação docente, pela literatura didática e pelas propostas curriculares da União e dos estados – não se confundem, todavia, com o que efetivamente ocorre em sala de aula. A escola é uma instância dinâmica com cultura própria e práticas exclusivas (YOUNG, 2007). Os processos de formação docente, a literatura didática, os documentos normativos não se concretizam no espaço escolar tal como podem ter imaginado os seus formuladores. Os agentes escolares ressignificam as políticas que lhes são destinadas em função das condições efetivas nas quais realizam seu trabalho.

Por isso uma dimensão importante da pesquisa acerca da temática indígena no ensino de História é a etnografia escolar. É por meio dela que se pode perceber como a direção, coordenação pedagógica, docentes, estudantes e a comunidade envolvente vivenciam a escola e tudo o que os afeta. A etnografia escolar permite a compreensão do significado que currículos, políticas educacionais, assuntos, aulas e atitudes assumem no cotidiano escolar. Ela faculta também a percepção das contradições que caracterizam a escola (SEFFNER, 2011; PEREIRA, 2017; COELHO; SILVA, 2017).

As pesquisas sobre os processos de implementação das políticas a que temos nos referido apontam que, via de regra, a temática étnico-racial – seja envolvendo o trato com a cultura afro-brasileira, seja com a história dos povos indígenas – tem sido encaminhada por agentes escolares com alguma militância em movimentos sociais. A vinculação com os movimentos negros ou a identificação com as questões dos povos indígenas motivam a implementação de atividades voltadas para o trato de questões relacionadas aos povos indígenas e/ou negros (GONÇALVES; SILVA, 2000; GOMES, 2017).

As pesquisas etnográficas apontam que, em grande parte dos casos, as abordagens de assuntos relativos à temática étnico-racial (independentemente da questão em referência) incorrem em alguns percalços. Via de regra, as iniciativas concentram-se na discussão de fatores éticos e morais, sem relação necessária com o conteúdo disciplinar propriamente dito. Ou seja, a inclusão da temática indígena (ou africana, ou negra) acontece à revelia dos assuntos enfrentados pelas disciplinas. Isso ocorre porque são objeto de atividades que não afetam ou interferem nas aulas e nem no modo como os conteúdos previstos pelos livros didáticos ou dispostos na lousa são enfrentados. Não por acaso, algumas pesquisas apontam que os discentes de escolas que desenvolvem projetos voltados para a educação étnico-racial formulam uma crítica ao racismo, sem que isso resulte em uma visão diferente sobre a África, os povos indígenas e a participação de indígenas e negros em nossa trajetória histórica ou mesmo em uma visão crítica acerca de nossa memória (COELHO; COELHO, 2013).

Depois, os pesquisadores que praticam etnografia na escola e estudam o modo como a educação para as relações étnico-raciais é desenvolvida em certos ambientes escolares não raro se deparam com a seguinte contradição: enquanto os docentes afirmam executar o que dispõe a legislação e os estudantes expressam um discurso crítico em relação à discriminação e ao preconceito, a observação do espaço escolar evidencia um conjunto de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas na sociabilidade adolescente (COELHO; SILVA, 2019).

A etnografia escolar é, então, um instrumento poderoso para perceber como agentes escolares concretizam as políticas, transformando-as em algo que lhes faça sentido. Da mesma forma, ela permite refletir sobre os limites dessas políticas e problematizá-los. Ela enseja uma visão desde dentro da escola, considerando a visão e as concepções de seus agentes. A etnografia permite sobretudo a observação e a interpretação da dinâmica escolar, considerando a interação dos agentes e de tudo o que dela decorre: conflitos, tensões, associações, disputas, hierarquias, etc.

No que diz respeito à temática que aqui abordamos, ela faculta a compreensão de como, no cotidiano escolar, aquela memória constituída desde o século XIX é reiterada, seja no trato com os conteúdos previstos pelo livro didático ou estabelecidos pela autoridade pública, seja na abordagem que cada escola e cada professor realizam diante do calendário cívico operado pela escola.

É, porém, na observação da vida ordinária da escola que a etnografia escolar demonstra seu potencial. Ao refletir sobre as ações comezinhas, ela pode explicitar como o racismo e seus desdobramentos permeiam as ações diárias, como a recepção dos alunos a cada turno, o trato com os estudantes

em sala de aula e fora dela e as hierarquias que se estabelecem entre os alunos, entre esses e os docentes e entre todos, tendo a cor, mas não só ela, como fator de distinção. A problematização de práticas dessa natureza tanto dimensiona o desafio a ser vencido quanto situa como as questões étnico-raciais informam as relações sociais no interior da escola – ambas afetam a temática indígena no ensino de História.

### **Dos aportes de pesquisa – História Indígena e Ensino de História**

A temática indígena na pesquisa do ensino de História não pode ser descolada do ambiente no qual a História assume sentido na Educação Básica: a escola. Esse é um ponto que deve ser enfatizado. A pesquisa sobre o ensino de História, independentemente do objeto a que se refere, não pode prescindir da consideração da natureza da História Ensinada. A sua condição específica orienta não apenas as temáticas, mas os aportes e as fontes a serem consideradas na pesquisa.

Os cursos de formação de professores de História, via de regra, encaminham a visão de que a História que se ensina na escola é uma simplificação do conhecimento histórico produzido nas instituições de pesquisa – entre nós, as universidades são as maiores responsáveis pelo esforço de pesquisa em História. Isso fica particularmente claro quando consideramos a trajetória de formação ofertada na maior parte dos cursos de formação inicial de professores de História: preponderância do saber de referência, ênfase na pesquisa de natureza historiográfica, falta denexo entre as disciplinas de caráter historiográfico com aquelas voltadas para os saberes pedagógicos [as quais ocupam a menor parte da carga horária dos cursos] (COELHO; COELHO; 2018; CAVALCANTI, 2018).

Dáí resulta que o [mal] afamado modelo 3+1 permaneça ordenando os cursos de formação inicial, em que pesem as reformas e os novos desenhos curriculares. É verdade que a formação do professor não é mais relegada ao ano final do curso, mas permanece inalterada a lógica segundo a qual a formação docente constitui uma instrumentalização do saber histórico para fins didáticos, como se a História Ensinada não conhecesse identidade própria.

Não se está a defender que a História Ensinada não tenha qualquer vínculo com o conhecimento histórico. O saber historiográfico e as matrizes do conhecimento histórico – sobretudo sua epistemologia – conformam a História Ensinada. O conhecimento histórico e suas matrizes orientam o modo como os processos de ensino e aprendizagem são pensados, tanto na formulação de currículos e recursos didáticos como na construção de planejamentos de ensi-



no e de expectativas de aprendizagem. Mas são a escola e seus objetivos que atribuem sentido à História Ensinada. Mesmo considerando as diferentes escolas relativas à aprendizagem em História e aos processos de constituição da História Ensinada, é sua dimensão pedagógica o que a singulariza: o fato de que ela deve promover cognição, participando do processo de desenvolvimento da capacidade de pensar e de criar de crianças e jovens, e também a sua participação nos processos educativos que a escola promove, como socialização, incorporação de valores e princípios considerados necessários à vida comunitária e à manutenção de determinado modo de vida. Entre nós, a Educação Básica deve promover a formação do cidadão e sua inserção no mundo do trabalho (BRASIL, 1996).

O saber historiográfico participa desse processo de modo essencial. É ele que constitui conceitos, procedimentos e interpretações sobre eventos históricos. Também é ele que conforma os conhecimentos válidos e reconhecidos sobre o passado, distinguindo o saber orientado pela ciência da memória com seus vícios e sua passionalidade. Mas ele não resume o processo. Esse é mais complexo; envolve saberes diversos e a compreensão de que o objetivo último da ação escolar é participar da formação de crianças e adolescentes para a sua inserção na vida social, para o exercício pleno da cidadania e para o ingresso no mundo do trabalho.

Essa consideração é importante, porque amplia a pesquisa do ensino de História. O campo do ensino de História situa-se na interface da História com outros campos dos estudos educacionais e sociológicos: Didática, Psicologia da Criança e do Adolescente, Psicologia da Aprendizagem, Infância e Juventude, Avaliação, Evasão Escolar, etc. Ele tem a História como eixo, mas assume sentido no diálogo e no intercâmbio com outros campos. Essa condição faz com que muitos estudos do campo do ensino de História não sejam reconhecidos como *históricos*.<sup>5</sup>

Isso significa também que “o estudo do homem no tempo” (a considerar a clássica definição da História como campo de conhecimento) não é o objeto principal do campo do ensino de História. Ainda que o tempo constitua o cerne das preocupações dos pesquisadores do campo e ordene a abordagem que empregam no trato com qualquer questão (sobretudo porque a pesquisa do campo do ensino de História pode voltar-se para o passado, mas está, pela sua própria natureza, comprometida com o presente e com questões que apontam para o futuro), são as questões que afetam o cotidiano da escola **HOJE** o que orienta as suas preocupações.

Daí a pesquisa sobre a temática indígena no ensino de História não se limitar à verificação de como se dá o trato com os povos indígenas no compo-

nente curricular História. A considerar a natureza da História Ensinada, a pesquisa sobre a temática indígena no ensino de História volta-se para o estudo sobre como o trato com os povos indígenas no componente curricular História participa dos processos de formação de crianças e jovens, afetando sua formação para o exercício da cidadania desde as suas ações HOJE.

A pesquisa sobre a temática indígena no ensino de História não se desvincula também dos procedimentos elementares da pesquisa histórica – sempre baseada em fontes, considerando perspectivas distintas e diversas, e fundada em análise conceitual. Mas ela comunga de alguns princípios da pesquisa educacional: em primeiro lugar, ela reconhece a escola como espaço de produção de conhecimentos – logo a escola não é um paciente que só pode ser analisado, mas um agente que produz conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo à sua volta; em segundo lugar, ela busca perceber a escola pelos olhos e significados que são atribuídos e vivenciados por seus agentes; em terceiro (e, por ora, último) lugar, ela pretende intervir no ambiente estudado, de modo que o diálogo não se dá apenas no círculo de pesquisadores, mas com os sistemas educacionais, envolvendo a sociedade civil, os legisladores, professores, responsáveis pelas crianças e jovens inseridos na escola, etc.

Por isso os aportes conceituais são oriundos de diversos campos do conhecimento. Eles, no entanto, guardam um fator em comum: permitem compreender a escola e o processo educacional como dinâmicos e remetidos a questões e problemas que lhes são próprios, de modo que nem a escola, seus agentes, suas diretrizes e suas práticas são percebidos como reflexos ou como desdobramentos de outras instâncias sociais. Isso não significa a recusa do vínculo que a escola guarda com o seu entorno, mas o abandono de perspectivas que a percebem como espaço de aplicação de saberes, políticas e práticas gestadas em outros espaços e que nela se concretizam assim como foram pensadas por seus autores. A escola não é assumida, nesse sentido, como um espaço ideal. Ela é encarada como um espaço social produtor de cultura, saberes, hierarquias e práticas que estão remetidas ao mundo que a cerca (SILVA, 2012b).

No que diz respeito à temática indígena no ensino de História, isso significa atentar para como a escola e seus agentes, por meio de suas dinâmicas, constroem uma visão do indígena e como ela reitera ou não a memória que herdamos. A temática indígena no ensino de História, assim como a africana e a voltada para a cultura afro-brasileira, está comprometida com a erradicação do racismo e com a promoção de uma educação que promova o respeito à diferença e valorize a diversidade. Por isso a pesquisa que a tem como objeto deve ter essa finalidade como parâmetro e atentar para o modo como, na esco-

la (com seus objetivos e finalidades), são problematizados e concretizados muitas vezes com sentidos diferentes daqueles originalmente pensados.

Os conceitos a que se têm recorrido para a conformação dessa temática são, assim, de várias áreas do conhecimento. Menos importante do que arrolá-los, é nossa intenção enfatizar um princípio que temos apontado há alguns anos: a temática étnico-racial na Educação Básica está assentada no princípio estabelecido pelos movimentos sociais, qual seja: a erradicação do racismo e de seus desdobramentos nos processos de formação de crianças e jovens. Os aportes conceituais e as estratégias metodológicas requerem obediência ao princípio básico da política gestada nos movimentos sociais, na luta contra um dos vícios de nossa sociedade e uma das bases dos vários processos de exclusão que demarcam a vida brasileira.

## Na peleja

A temática indígena no ensino de História envolve uma dimensão política que não pode ser esquecida e que buscamos enfatizar aqui. Pesquisando e ensinando, os que nela se envolvem participam de uma luta que tem opositores bem conhecidos. Um dos mais ferrenhos é a memória que se constituiu sobre a nossa formação, base a partir da qual foi construída uma narrativa histórica que justifica e dá sentido ao racismo, ao mesmo tempo em que tenta amenizar sua crueldade, injustiça e incompatibilidade com a vida democrática. A temática, então, implica um compromisso com a mudança, com a esperança, com a utopia de que é possível construir uma sociedade mais justa, mais igualitária, baseada na empatia, no respeito, na diferença e na diversidade. Pois sigamos na luta!

## Referências

BATISTA, Aline C.; SILVA JÚNIOR, Paulo M.; CANEN, Ana. Em busca de um diálogo entre Plano Nacional de Educação (PNE), formação de professores e multi/interculturalismo. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 253-267, abr./jun. 2013. Disponível em: <<https://www.readcube.com/articles/em/busca/de/um/dialogo>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

BICALHO, Poliene S. dos S. As assembleias indígenas – o advento do movimento indígena no Brasil. *Opsis*, Catalão, v. 10, n. 1, p. 91-114, jan./jun. 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/Opsis/article/view/9553/8474#.Wn4GhGnwbIU>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n° 03/2004*, aprovado em 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações

Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)>. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 06 out. 2020.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645/publicacaooriginal/pl.html>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

CAIMI, Flávia E. A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares. *Revista Latino-Americana de História*, São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 193-209, ago. 2013. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/189/143>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

CANEN, Ana; XAVIER, Gisele P. M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfase, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 641-661, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a07.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

CAVALCANTI, Erinaldo V. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 249-267, dez. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/a/historia/e/o/ensino/encurralado.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

COELHO, Mauro C.; BICHARA, Taissa. Ensino de História: uma incursão pelo campo. In: MONTEIRO, Ana M.; RALEJO, Adriana (orgs.). *Cartografias da Pesquisa em Ensino de História*. 1. ed. Rio de Janeiro: Maud X, 2019. p. 63-83.

COELHO, Mauro C.; COELHO, Wilma de N. B. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – Percursos de formação para o trato com a diferença? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-39, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e192224.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

COELHO, Mauro C.; ROCHA, Helenice A. B. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 464-488, jul./set. 2018. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/paradoxos/do/protonismo/indigena>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

COELHO, Wilma de N. B.; COELHO, Mauro C. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 47, p. 67-84, mar. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n47/06.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

COELHO, Wilma de N. B. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. *Educar em Revista* [online], Curitiba, v. 34, n. 69, p. 97-122, 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57233/35462>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

COELHO, Wilma de N. B.; SILVA, Carlos A. F. Coordenadoras pedagógicas e diversidade: entre percursos formativos e práticas na escola básica. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial, n. 1, p. 87-102, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/nspe.1/0104-4060-er-01-00087.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

COELHO, Wilma de N. B.; SILVA, Carlos A. F. Sociabilidade e discriminação entre grupos de adolescentes-juvenis no Ensino Médio. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 23, n. 2, p. 225-241, abr./jun. 2019. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.232.02>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

DA MATTA, Roberto. Digressão: a Fábula das Três Raças ou o Problema do Racismo à Brasileira. In: DA MATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987. p. 58-85.

FERNANDES, Fernando R.; COELHO, Mauro C. Nos impasses da integração: representações e agências sociais acerca da tutela e emancipação dos índios no contexto do regime civil-militar no Brasil. In: FERREIRA, Arcângelo da S. *et al.* (org.). *Nas curvas do tempo: história e historiografia na Amazônia em debate*. 1. ed. Manaus: Editora UEA, 2019. v. 1, p. 14-40.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

GOMES, Nilma L. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos na luta por emancipação*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2017. 154p.

GONÇALVES, Luis A.; SILVA, Petronilha B. G. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.movimento/negro/e/educador>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

LESSA, Carlos. Nação e nacionalismo a partir da experiência brasileira. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 22, n. 62, p. 237-256, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v22n62/a16v2262.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

LOPES, Danielle B. E todo dia era Dia de Índio: a representação dos povos indígenas nos currículos escolares do Rio de Janeiro. *Poiésis*, Tubarão, v. 7, n. 11, p. 96-112, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

OLIVEIRA, Teresinha S. de. Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 25-34, abr. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a04.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2020.

PEREIRA, Alexandre B. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 149-176, set. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v23n49/do/controverso/chao.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

PEREIRA, Amílcar A. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, p. 25-45, jun./dez. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernohistoria/article/view/movimento/negro>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

PIZZA, Edith. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. In: GUIMARÃES, Antônio S. A.; HUNTLEY, Lynn (orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000. p. 97-127.

ROCHA, Solange; SILVA, José A. N. da. À luz da lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 11, p. 55-82, out. 2013. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/189>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561-572, ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a17.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SILVA, Edson H.; MELO, Luísa A. de. O índio no livro didático de História: uma análise a partir da Lei 11.645/2008. *Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, Recife, v. 1, n. 1, p. 215-226, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/viewFile/15003/17838>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 213-223, 2012a. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/48>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

SILVA, Petronilha B. G. Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/v34n69/educacao/das/relacoes.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

SILVA, Raimundo P. da. A escola enquanto espaço de construção do conhecimento. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 12, n. 139, p. 83-91, dez. 2012b. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1.287-1.302, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/para/que/servem/as/escolas.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

---

<sup>1</sup> Mauro Cezar Coelho. Doutor em História pela USP. Professor da Faculdade de História da UFPA e do Programa de Pós-Graduação PPHIST/UFPA.

<sup>2</sup> Wilma de Nazaré Baía Coelho. Doutora em Educação pela UFRN. Professora da Faculdade de História da UFPA e dos programas de Pós-Graduação PGGCEM; PPEB e PGEDA/UFPA.

<sup>3</sup> A atuação dos movimentos sociais indígenas e negros nos anos 1970 foi particularmente importante para a ampliação das discussões sobre cidadania, direitos e para a construção de uma crítica à memória e a seus desdobramentos. Entre os diversos documentos que fazem eco às demandas da sociedade civil, destacamos o parecer de Petronilha Gonçalves, então conselheira do Conselho Nacional de Educação, sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004).

<sup>4</sup> Consideramos a categoria em seu significado social. Menos do que à cor ou aos caracteres fenotípicos, referimo-nos aos significados sociais atribuídos aos percebidos como brancos (PIZZA, 2000).

<sup>5</sup> Segundo pesquisa, a maior parte dos artigos científicos do campo do ensino de História foi publicada em revistas de outras áreas que não a História. Do total de artigos publicados no período estudado, apenas 33,54% veio a público em revistas que se reconhecem como *de história* (COELHO; BICHARA, 2019).

# O tema do negro e a vida do negro: dilemas da Educação das relações étnico-raciais no campo da pesquisa em ensino de História

*Maurício da Silva Dorneles<sup>1</sup>*  
*Carla Beatriz Meinerz<sup>2</sup>*

Há o tema do negro, e há a vida do negro. (RAMOS, 1995, p. 215)

Partimos da premissa de que História e Cultura dos Povos Africanos e Afro-brasileiros é mais do que uma temática de pesquisa a ser explorada no campo do ensino de História. Além de conteúdo, é vida de negras e negros, essa que nos é ainda difícil de reverenciar, porque somos uma comunidade de maioria branca – a dos pesquisadores no ensino de História. Observem a escrita do seguinte texto: uma docente branca da educação superior e um mestrando negro. Não é comum a exposição da cor branca, reveladora do momento que estamos querendo superar, marcado pela falta de equidade nas formas de nomear, nos lugares de poder, na valorização de corporeidades e conhecimentos correlatos.

A presente autoria conjunta é consequência da política de Ações Afirmativas implementada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) desde 2008/01, pois Maurício, um dos autores, insere-se como licenciado egresso dessa política. As cotas permitiram o acesso de jovens negros e negras, indígenas e de baixa renda aos cursos universitários nas instituições públicas de Ensino Superior, cumprindo parcialmente a reparação histórica para com essas populações. Durante sua trajetória acadêmica, Maurício teve a oportunidade de participar de ações de extensão e projetos fora da universidade que o aproximaram do Movimento Negro de Porto Alegre e seus agentes, conhecendo outros colegas negros e construindo ações políticas dentro da universidade, em parcerias com alguns Departamentos, Institutos, servidores técnico-administrativos e professores/as. Nessas aproximações, surge a parceria com Carla (docente branca), especialmente através do Curso de Extensão *Territórios Negros: patrimônios afro-brasileiros em Porto Alegre*<sup>3</sup>.

Reiteramos que se trata de um cumprimento parcial da reparação histórica, pois, no caso da UFRGS, a adoção da Política de Ações Afirmativas,



conforme Relatório 2015 da Comissão de Ações Afirmativas (CAF), inseriu na universidade, no período 2008-2015, 12.471 estudantes cotistas. Nessa totalidade, compõe a categoria negro – termo utilizado até o ano de 2012, ou autodeclarado preto, pardo ou indígena (PPI) em terminologia adotada a partir da Lei de Cotas – um contingente de 3.359 estudantes. Os principais beneficiados foram estudantes não negros oriundos de escola pública, embora resulte de lutas forjadas pelas pessoas negras em movimento contra a profunda desigualdade racial vigente no país. Segundo José Carlos Gomes dos Anjos e Rita de Cássia Camisolão (2017),

[...] na medida em que as múltiplas precariedades das escolas públicas pesam com especial incidência sobre as trajetórias de estudantes negros, cujas dificuldades econômicas estão sempre acrescidas pelos efeitos do racismo cotidiano, o sistema de filtros, que é a reserva de vagas, acaba beneficiando mais os brancos pobres do que os negros igualmente pobres. Como a política de cotas aparece para o público mais geral como sendo uma política apenas de corte racial, o segmento negro acaba ficando com o ônus da demonstração da justiça da política, enquanto segmentos brancos pobres se beneficiam de modo muito mais consistente (ANJOS; CAMISOLÃO, 2017, p. 36).

Ademais, segundo Michele Barcelos Doebber (2011), as práticas institucionais em funcionamento na UFRGS operam da seguinte forma na inclusão de estudantes negros ingressantes pelo Programa de Ações Afirmativas:

[...] para o aluno negro, reconhecer-se diferente é a condição de entrada, tornar-se igual é a estratégia de permanência no jogo. Porém nem sempre é possível e fácil tornar-se igual, como também pode não ser o objetivo destes alunos ao ingressar na universidade. Assim, apesar do programa ter como objetivo promover a diversidade no âmbito acadêmico, para estar na academia é necessário ser como os outros. A pretensão da diversidade esbarra na necessidade de homogeneidade que a universidade impõe, e, na medida em que a universidade passa a ver diferentes como iguais, reforçam-se as desigualdades existentes (DOEBBER, 2011, p. 122).

Tal observação parece distante do foco do tema desta escrita, mas se conecta com nosso argumento central: a defesa do aspecto dimensional das relações étnico-raciais em termos de acolhimento das pessoas, corpos e conhecimentos no campo do ensino de História. Como se sentem as pessoas negras em nossos espaços de ensino de História, sejam aulas, encontros, materiais didáticos ou acadêmicos? São reconhecidos negros como tema ou negros como vida?

O sociólogo negro Alberto Guerreiro Ramos é seminal ao distinguir, nos anos 50 do século XX, as categorias: “negro-tema”, “[...] uma coisa examinada, olhada, vista, ora como ser mumificado, ora como ser curioso [...]” e

o “negro-vida”, “[...] algo que não se deixa imobilizar, [...] do qual [...] não se pode dar versão definitiva [...]” (RAMOS, 1995, p. 215).

Nosso enfoque argumentativo explicita que a nomeada temática História e Cultura dos Povos Africanos e Afro-brasileiros é forjada pelo Movimento Negro como ação afirmativa de combate ao racismo no campo dos currículos, associada a um projeto de humanidade alternativo ao hegemônico na atualidade. Reconhecemos que o ensino de História apresenta distintos projetos de humanidade em suas narrativas e práticas. O marco legal que se instaura com a Lei 10.639/03<sup>4</sup>, responsável pela criação do artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, está amparado num projeto de humanidade que questiona não apenas o racismo, mas o ideário civilizador e colonial que o estrutura e permanece operando até os dias atuais. O quilombismo, fundamentado por Abdias Nascimento (2019), inspirado na experiência do Quilombo de Palmares, trata exemplarmente de um outro projeto de humanidade possível.

Inspiramo-nos na leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER), publicadas em 2004 pelo Ministério da Educação, prescrição válida até o momento atual. Tais normas associam as dimensões relacional e cognitiva da proposição dos estudos que abordem questões até então pouco compartilhadas em ambientes acadêmicos e escolares. Justamente porque a emergência desses temas, a partir da Lei 10.639/03, é uma ação afirmativa no campo do currículo, cujo grande objetivo político e pedagógico é contribuir para a erradicação do racismo no Brasil. Salientamos o que Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, redatora das DCNERER, docente universitária indicada pelo Movimento Negro ao Conselho Nacional de Educação, repete incansavelmente:

O objetivo do movimento negro era propor a Educação das Relações Étnico-Raciais como projeto de sociedade e não como temática de estudos. Relações são ações, não são temáticas. Enquanto tratarmos apenas como uma temática, as coisas vão continuar como estão. O meio para alcançar esse projeto de sociedade é o estudo de história e cultura africana e afro-brasileira, mas esse não é o fim; o fim é a ação antirracista no cotidiano institucional (Conferência da aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Porto Alegre, 14.08.2017).

Somos uma comunidade de pesquisadores de maioria branca. Que impactos isso pode ter no concernente ao tratamento da História e Cultura dos Povos Africanos e Afro-brasileiros? A seguir, abordaremos essa questão.

## **A palavra negro, branquitude e ensino de História**

Afinal, quem tem medo da palavra negro? (CUTI, 2010, p. 10).

Iniciemos com um exemplo advindo de estudos linguísticos e não historiográficos. Abdias Nascimento (2019) demonstra a extensão e a profundidade da influência africana na língua portuguesa expressa no Brasil, seja na morfologia, na fonética ou no léxico, atentando para o fato de que os estudos em destaque sobre o tema estavam sendo ocupados majoritariamente por brancos nos anos 70 do século XX. Para o pensador,

[...] mesmo se concedendo a melhor das intenções aos estudiosos brancos, a verdade é que lhes falta algo além da pura qualificação técnica: falo da impossibilidade que têm demonstrado em entender e aceitar as línguas africanas como parte de um todo íntegro, isto é, parte de um contexto cultural muito mais amplo do que a expressão da língua (NASCIMENTO, 2019, p. 139).

Propomos um exercício de autorreflexão a partir desse questionamento: será que essa impossibilidade atingiu ou atinge parte da comunidade do ensino de História, hoje composta por pesquisadores da historiografia e da educação? Cremos que sim, e expor essa dúvida dialogicamente pode nos ajudar, uma vez que observamos em nossa comunidade um desejo de aliança com projetos que incluam pluralidade, democracia e respeito às diferenças.

Temos receio de usar a palavra negro? Afinal, já nos perguntava Cuti em 2010: “Quem tem medo da palavra negro?” Como educadores e pesquisadores, observamos continuamente professores e estudantes questionarem-se: posso usar a palavra negro? É melhor utilizar afrodescendente ou afro-brasileiro? São questões polêmicas, e por isso é importante conversar sobre tais dúvidas.

O uso dos termos afrodescendentes e afro-brasileiros está cunhado nas DCNERER, datadas de um momento ainda inicial de adesão ao projeto de combate ao racismo nas instituições escolares e acadêmicas. O assunto pode parecer novo para alguns de nós, mas ele é muito debatido na comunidade negra organizada dentro e fora do Brasil há décadas.

O que é um tema ou problema novo? O tema afro ou negro é novo para o ensino de História? É considerado menor historicamente, evocado principalmente pelos pesquisadores negros? Por que é novidade para nossa comunidade ou campo de pesquisa? Alguns podem responder: porque é um tema socialmente vivo, traumático ou ainda resultante de demandas sociais. Outros discutem abstratamente se ele é um tema sensível ou não, buscando formulações teóricas que o sustentem. Não desejamos minimizar tais debates, mas nos perguntamos sobre os motivos de eles serem, por vezes, o centro de nossas preocupações.

Obtemos respostas a partir de Abdias Nascimento, um intelectual e ativista negro brasileiro. Inspirados nele, ousamos dizer que ainda estamos num momento de excessivos condicionamentos atravessados por narrativas brancas e eurocêntricas. Assim, começamos por afirmar que não se trata apenas de uma temática nova para alguns de nós, mas de uma necessidade de reorganização das bases políticas e epistemológicas do ensino de História, a qual se faz no diálogo direto com outras bases normativas, outros projetos de humanidade, jeitos de viver, ancestralidades.

Aprendemos algumas questões para essas perguntas difíceis, junto à Mestre Elaine<sup>5</sup> nas atividades de ensino e extensão, convivendo num território negro da cidade de Porto Alegre, a MOCAMBO – Associação Comunitária Amigos e Moradores do Bairro Cidade Baixa e Arredores. As práticas da Associação pautam-se, desde 1998, na defesa do jeito de viver da população negra da cidade, o que a alinha como guardiã de memórias e histórias negras.

São respostas que coincidem com a ideia de positivação da história dos negros, detalhada nas DCNERER. Ou seja, não basta ensinar os conteúdos de História da África, dos Africanos e dos Afro-brasileiros; é preciso ensinar a partir dos agenciamentos e positivities das pessoas negras em movimento (GOMES, 2017). Lembramos que a narrativa acerca do navio negreiro, segundo o pensador antilhano Edouard Glissant (2011), destaca o trauma da separação, enquanto a MOCAMBO nos ajuda a reconstruir, a partir da memória da viagem forçada dos ancestrais africanos, a lembrança do achego, da congregação diaspórica forjada em solo gaúcho.

O Associativismo Negro no Brasil esteve presente desde o período colonial, passando também pelo período imperial, sendo ele protagonizado nos aquilombamentos, maltas de capoeira, terreiros de candomblé ou tolerados pela igreja católica como as irmandades religiosas. A partir da abolição e da república, inúmeras entidades civis por todo o país foram criadas e mantidas por e para pessoas negras ou “de cor”. Elas possuíam caráter de atuações diversas, mas principalmente um meio de organização social e político ao buscar congregar a comunidade negra em suas respectivas localidades através de suas iniciativas. Havia sociedades beneficentes ou de ajuda mútua, associações culturais, educacionais, de lazer, carnavalescas, político-institucionais e esportivas. Todas essas frentes foram extintas, fundidas e transformaram-se de acordo com contextos locais ou também por intervenção da conjuntura política do país, mas de alguma forma persistiram e atuam nos dias de hoje com a denominação de Movimento Negro.

No estado mais meridional da federação, principalmente em sua capital, Porto Alegre, desde 1786, a população negra organizou-se nos formatos já

citados e em muitos outros para adquirir alforrias, lutar pela liberdade, denunciar as práticas de racismo no cotidiano através de uma imprensa feita por e para negros, além de promover o acesso à cidadania através de suas instituições.

Segundo José Antônio dos Santos (2016), a trajetória do Movimento Negro na cidade e no estado pode ser dividida em quatro momentos de mobilização e resistência:

O primeiro foi o período que vai de 1892 a 1930, quando os primeiros jornais negros foram fundados, se consolidaram, circularam em boa parte do estado e desapareceram. O segundo foi de 1933 a 1971, que foram os anos de fundação da Frente Negra Pelotense e do Grupo Palmares; entre uma e outra organização houve um momento em que o Estado Novo (1937-1945) pareceu reconhecer a importância dos negros na história do país[...]O terceiro período de mobilizações negras no estado foi de 1971 a 2001, é o espaço-tempo em que o dia 20 de Novembro passou a ser uma demanda nacional do Movimento Negro Unificado e tornou-se o Dia Nacional da Consciência Negra.[...] Finalmente, de 2001 aos dias atuais, tivemos a emergência das questões e organizações representativas dos remanescentes de quilombos, também houve uma série de iniciativas que se voltaram para as políticas de ações afirmativas nos empregos públicos e universidades, para a implementação da Lei 10.639/03 e para a fundação de dezenas de organizações não governamentais que passaram a atuar em diversas questões sociais e culturais (SANTOS, 2016, p. 11).

Segundo o autor, essa é apenas uma tentativa de entendimento do conjunto de iniciativas políticas criadas pela população negra em busca de seus interesses.

Porto Alegre, uma cidade que já escutou os tambores e louvores de uma enorme procissão dos irmãos do Rosário, que sentiu o pisar e o suor de estivadores na zona portuária, que tem um orixá guardando o mercado público, que teve quitadeiras sentadas na Praça da Alfândega, carrega aspecto de uma cidade não oficial, paralela, subterrânea, simulacro de lugar, urgindo compor as narrativas das pesquisas no campo do ensino de História.

Propomos contribuir para a possibilidade de existência epistêmica de um ensino de História comprometido com a vida das pessoas negras. Partindo do pressuposto de que no Brasil o racismo estrutura-se a partir do fenótipo, Cuti (2010) elucida as dimensões políticas do uso do termo negro, observando que

pálabras iniciadas pelo prefixo “afro” não representam em sua semântica a pessoa humana como ocorre com a palavra “negro”. Esta diz de pronto sobre o fenótipo: pele escura, cabelo crespo, nariz largo e lábios carnudos e história social. Variações nesses itens são infinitas. “Afro” não necessariamente incorpora tal fenótipo, sobre o qual incide a insânia branca do racismo. Branca porque é dos brancos. Um “afro” pode ser branco. Há milhões deles. No “afro”, o fenótipo negro se dilui. É por isso que o jogo semântico-ideológico

tem se estabelecido e o sutil combate à palavra “negro” vem se operando, pois ela não encobre o racismo, além disso lembra reivindicação antirracista (CUTI, 2010, p.1).

Abordar o medo dos usos da palavra negro está associado ao temor compartilhado culturalmente em relação às pessoas negras. Colocar-se ao lado, em aliança radical, com as pessoas negras, independentemente de nosso fenótipo, é o que pensamos ser uma atitude pertinente.

### **Atitudes pertinentes para os pesquisadores e educadores no campo do ensino de História**

Evitemos operar com o racismo institucional. Conforme Silvio Almeida (2018, p. 29), o racismo institucional é “tratado como resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça”. Com Silvio Almeida (2018) aprendemos a existência de distintas concepções de racismo: individualista, institucional e estrutural. No Brasil, pelas especificidades com que o racismo opera historicamente e nas práticas cotidianas, há uma predisposição a vinculá-lo apenas à sua forma individualista de agenciamento. Estamos tratando de ensino de História, uma prática cultural que acontece em espaços e tempos institucionais, condicionados pela ação humana.

Como seria operar com o racismo institucional no ensino de História? Citaremos dois pequenos exemplos. O primeiro destaca a dissociação entre os conteúdos curriculares e os conteúdos atitudinais previstos nas DCNERER, relativos ao ensino de História e cultura africana e afro-brasileira. O segundo, associado ao primeiro, refere-se às nossas práticas de inserção de pessoas negras em nossos espaços institucionais de ensino de História: a seleção de discentes e docentes negras e negros em distintos espaços de poder a que temos acesso, bolsas de iniciação científica, monitorias, bolsas de extensão, concursos docentes.

Nunca será demais repetir que a consagração das temáticas da história africana, afro-brasileira e indígena nos espaços escolares e acadêmicos, com a relativa ascendência a contar de 2003, ocorre por força do movimento negro e das pessoas negras em movimento (GOMES, 2017) através de suas lutas emancipatórias, que pouco a pouco vêm conquistando aliados entre os brancos. Tais demandas relacionam-se com um projeto de transformação da estrutura racista que domina o cotidiano das relações sociais no Brasil, incluindo instituições educativas e científicas. Requerem uma radicalidade e representatividade que mal começamos a experimentar. Exigem uma transposição mais qualificada ou efetiva do saber acadêmico para as práticas pedagógicas da Educa-

ção Básica, que inclui debate sobre valores, posturas, atitudes. A quebra de desconfianças nos relacionamentos inter-raciais está na base dessa transposição. Em que momento da graduação o licenciando negro (cotista ou não) vive essa experiência relacional diferenciada sobre quebra de desconfianças? Como ele a vive nos espaços de estágio? Na relação com seus colegas?

O presente texto compõe uma publicação que se deseja propositiva, permitindo-nos sugerir algumas atitudes pertinentes, obviamente sem a intenção de fornecer receitas infalíveis, porém com o objetivo de compartilhar escolhas possíveis. Seleccionamos três sugestões: a primeira observa a necessidade de conexão com as pessoas negras em movimento, ressaltando o protagonismo das mesmas na qualidade de referências a serem honradas e citadas; a segunda reitera a necessidade de positividade das narrativas acerca das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras; a terceira destaca a necessidade de escurecer nossas referências bibliográficas, assim como dar nome, sobrenome e cor aos nossos aprendizados com estudantes e colegas negros (técnicos ou docentes) em espaços universitários. Vejamos a seguir.

### **Conexão com as pessoas negras em movimento, ressaltando seu protagonismo e referenciando-as no campo do ensino de História**

A propensão em focar nossas abordagens nos temas de pesquisa ou nos conteúdos curriculares para o ensino de História contribui bastante para as mudanças solicitadas no contexto das lutas emancipatórias antirracistas, porém pode ser pouco e, conforme a maneira como a ativamos, tende a reproduzir privilégios brancos e desconhecer autorias e agenciamentos negros. Temos aprendido muito com a presença de estudantes negras e negros nos cursos de licenciatura em História, pois eles trazem novos conhecimentos, novas referências bibliográficas, questionam as instituições escolares e patrimoniais nas quais estagiam, inquirim nossas relações a partir da explicitação do feminismo negro e da luta antirracista. Igualmente temos evoluído com a presença de lideranças negras, quilombolas e indígenas nos espaços acadêmicos. Reconhecer que nossa formação se qualifica com a presença deles não basta. Podemos avançar e escrever junto com eles. É necessário seguir escrevendo nossos artigos acadêmicos, porém citando e honrando o que aprendemos deles, referenciando cenas em que destacamos seus nomes, sobrenomes e sua cor com a devida positividade e aceite dos mesmos, segundo as regras da ética institucional.

Segundo as DCNERER, cabem às comunidades acadêmicas e escolares a divulgação e a produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étni-

co-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, europeus, asiáticos – para interagir na construção de uma nação democrática em que todos tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

Tais conhecimentos, segundo as DCNERER, podem e devem ser buscados junto às comunidades negras, que historicamente produzem materiais didáticos e acadêmicos em suas agremiações próprias: culturais, jornalísticas, midiáticas. Sugerimos referenciar esses corpos e coletividades, pois é dentro da comunidade negra, em espaços como os terreiros, escolas de samba, clubes sociais, ruas, que é praticado seu orgulho de pertencimento étnico-racial sem restrições. São nesses lugares que a forma de ser e estar negro no mundo é praticada, ou seja, quando o sagrado entra através de todos os sentidos, como olfato ou degustação, quando os corpos dançam, sambam ou gingam no ritmo de toques dos tambores. Ali outros valores e linguagens gramaticais não ocidentais são exercidos, em que instrumentos de percussão se expressam na qualidade de seres divinos, onde o visível e o invisível estão juntos.

O que constitui a sobrevivência da comunidade negra até o presente é a manutenção de suas tradições, independente do espaço físico, pois ocorre no interior de uma cultura forjada num processo diaspórico africano. Importam, nesse processo, o encontro, o fluxo e a interação construída nos tempos e espaços possíveis e forjados pelos agenciamentos pessoais e comunitários. Uma escola de samba em avenida qualquer de uma cidade, por exemplo, evoca consigo um variado repertório gramatical em forma de linguagem musical, corporal e estética visual. Porém, aquela comunidade depende de todos, da criança à baiana, do passista ao compositor da velha guarda, do ritmista ao intérprete. Todos e todas são importantes no exercício do comunitarismo. Nesse caso, uma avenida onde cruzam centenas de pessoas diariamente, a pé ou em veículos motorizados, torna-se um terreiro, o espaço para a comunidade sacralizar o profano e o sagrado dentro de suas dinâmicas internas e da expressão do orgulho de seu pertencimento étnico-racial. A comunidade negra, nessa circunstância, educa quem a está assistindo, como descreveu o colunista Miguel Pinto de Guimarães (2020):

[...] O desfile das escolas de samba do Rio é o Brasil que dá certo. Educação, cultura, segurança, diversidade, respeito, decoro, disciplina, compaixão e alegria. Tudo o que falta durante o ano sobra na Marquês de Sapucaí, o palco dessa festa. [...] O povo de qualquer classe social, de todas as idades, nas arquibancadas, nos camarotes ou na TV, sai mais culto desses quatro dias de desfile, pois recebe dezenas de aulas de história, literatura, línguas, artes plásticas, teatro, religião, cidadania. São aulas rápidas, setenta minutinhos, lúdicas e cercadas de lirismo, que, com um mínimo de atenção, valem tanto quanto horas em bancos de salas de aula. [...] Quem, no Brasil de hoje, ousaria



reverenciar o babalorixá Joãozinho da Gomeia, negro, homossexual, nordestino e bailarino? Apenas o Brasil da Sapucaí. Além de nos trazerem novos conhecimentos, as escolas de samba nos fazem pensar, questionar os nossos dogmas. [...] O Brasil da Sapucaí é diverso, é sensual, é generoso. É, acima de tudo, humano. Sincretiza em um mesmo verso Axé e Amém. Tem Exu e Jesus evoluindo lado a lado como deveria ser nas encruzilhadas da vida. É um país muito melhor. O Brasil da Sapucaí é o país em que eu teria muito orgulho de viver nos outros 360 dias do ano (GUIMARÃES, 2020).

O colunista faz referência ao que aprendeu na Sapucaí e destaca o desejo de viver os outros 360 dias do ano nesse Brasil experimentado na avenida. O país que ele apreciou no desfile é construído diariamente pelas pessoas que ainda vivem sem saneamento básico, com escolas precárias, em postos de trabalho subalternizados. São as comunidades de onde estão saindo os jovens negros e negras que acessam as reservas de vagas nas universidades brasileiras. Detentoras de um conhecimento ancestral, essas pessoas possuem a capacidade de transformar a matéria-prima da vida em fantasias e alegorias. Elas criam histórias, reais ou fictícias, para esquecer as dores das lutas diárias e, assim, vivenciar o seu quilombismo durante alguns minutos numa avenida ao lado dos seus. É na avenida, no salão, no terreiro ou dentro da roda que o encantamento acontece.

Mestra Elaine é exemplo de articuladora da comunidade negra em Porto Alegre, também nos festejos do carnaval. É uma das personagens do jogo pedagógico *As Viagens do Tambor*<sup>6</sup>, construído com lideranças negras da cidade. O jogo de tabuleiro representa uma imersão na cidade de Porto Alegre através de personagens históricos, espaços e práticas culturais negras. Insere-se no Programa de Extensão Universitária Laboratório de Ensino de História e Educação (LHISTE)/UFRGS) dentro do Projeto Territórios Negros: patrimônios afro-brasileiros em Porto Alegre.

A seguir, associamos a sugestão de conexão com a comunidade negra e a segunda atitude que nos parece pertinente: a positivação das narrativas acerca das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras.

### **Positivação das narrativas acerca das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras**

Reafirmamos autorias negras, seminais, como Abdias Nascimento e Alberto Guerreiro Ramos. Aprendemos isso na recomendação da escrita conjunta que resultou nas DCNERER, que indica textualmente nomes a serem reverenciados:

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira far-se-á por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do

ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros).

#### Ainda:

O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-Louverture, Martin Luther King, Malcolm X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira).

Sabemos das polêmicas possíveis acerca dessa ideia de posituação da História como ação afirmativa no campo do currículo. Wlamyra Albuquerque e Walter Fraga Filho (2012) compartilham de forma profunda os dilemas que se apresentaram a eles no momento de elaborar o livro *Uma história do negro no Brasil*, publicado em parceria pela Fundação Palmares/MinC e pelo Centro de Estudos Afro-Orientais (Ceao) /UFBA em 2006. Os dilemas diziam respeito às dificuldades em equacionar os desdobramentos das pesquisas sobre a história da África, da diáspora africana e das trajetórias das populações afro-brasileiras na Educação Básica e Superior no contexto da efetivação das DCNE-RER. Os autores destacam que a grande novidade está no papel decisivo dos movimentos sociais, no repensar a memória nacional (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2012, p. 49). Ressaltam que o artigo 26A estabeleceu uma perspectiva de narrativa histórica a ser adotada no ensino de História: as lutas políticas e o protagonismo negro na sociedade brasileira. Justificam suas decisões na busca de narrar a história dos africanos e de seus descendentes na qualidade de pessoas que “(...) reinventaram, com base em um rico repertório cultural, na experiência da diáspora, a si mesmos e às populações com as quais se relacionaram” (2012, p. 55).

Finalmente, apresentamos a terceira atitude, igualmente conectada com a escrita proposta.

### **Escurecer nossas referências bibliográficas: sugestões de leituras e sítios na internet**

A diáspora africana é decorrente do projeto colonial e civilizatório imposto pelos povos da Europa sobre os povos da África e América. Ela forja nossa “amefricanidade” (GONZALES, 1998). São autores negros, forjados na diáspora africana, que atentam e denunciam, tais como Stuart Hall (2003) e Paul Gilroy (2012), que trata também da ideia de Atlântico Negro. Tais conceitos ressignificam a experiência negra dos últimos séculos a partir de novos elos estabelecidos nessa migração forçada e violenta, desmistificando a escravização como único determinante de suas vidas. Aimé Césaire (1978) nomeia o colonialismo branco ocidental, pondo em contato civilizações diferentes, na qualidade de nefasto pelos efeitos que produz.

Sugerimos a atitude de escurecer nossas bibliografias. Por isso listamos abaixo algumas leituras e sítios na internet, além das citadas nas referências ao longo do texto e no final.

#### **Leitura imprescindível**

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP Nº 003/2004, de 10 de março de 2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 maio 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 20 de março de 2020.

#### **Outras leituras recomendadas**

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iracy; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BICUDO, Virgínia Leone. *Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo*. São Paulo: Sociologia e Política, 2010.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

FANON, Frantz. *Em defesa da revolução africana*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1980.

FALERO, José. *Vila Sapo*. Porto Alegre: Venas Abiertas, 2019.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LOPES, Nei. *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*. São Paulo: Selo Negro, 2004.

LOPES, Nei; MACEDO, José Rivair. *Dicionário de História da África: Séculos VII a XVI*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MACEDO, José Rivair. *História da África*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MOREIRA, Adilson. *Racismo Recreativo*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, Quilombos: modos e significados*. Brasília: UnB/INCTI, 2015.

SOMÉ, Sobonfu. *O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar*. São Paulo: Odysseus, 2003.

### **Sítios na internet**

CANAL PRETO: Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UcklJw4VffxmmEgH3lvLyJQ>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CASA DAS ÁFRICAS: ESPAÇO CULTURAL E DE ESTUDOS SOBRE SOCIEDADES AFRICANAS: Disponível em: <<https://www.casadasafricas.org.br>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CULTNE – O ACERVO DIGITAL DE CULTURA NEGRA: Disponível em: <<http://www.cultne.com.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GELEDÉS – INSTITUTO DA MULHER NEGRA: Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

IPEAFRO – INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS: Disponível em: <<https://ipeafro.org.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MUSEU AFROBRASIL: Disponível em: <<http://www.museuafrobrasil.org.br/>>.

INSTITUTO DOS PRETOS NOVOS – MUSEU MEMORIAL: Disponível em: <<http://pretosnovos.com.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

### **Na qualidade de produções didáticas e práticas pedagógicas ou metodológicas, sugerimos**

SILVA, Fernanda Oliveira [et al.]. *Pessoas comuns, histórias incríveis: construção da liberdade na sociedade sul rio-grandense*. Porto Alegre: UFRGS/EST Edições, 2017.

JOGO AS VIAGENS DO TAMBOR. LHIESTE/UFRGS, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/lhiste/category/acervo/jogos-acervo/>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

Concernente à metodologia de pesquisa, sugerimos sonhar com uma história compartilhada, inspirados na experiência da antropologia e cinegrafia<sup>7</sup>, na qual deixaremos de tratar de fontes ou de testemunhas, mas trocaremos histórias com pessoas de saberes próprios e nos encontraremos equitativamente em nossos espaços acadêmicos ou escolares. No campo da pesquisa, podemos citar a pesquisa ação colaborativa, a pesquisa ativista, forjando e cunhando procedimentos a partir da “amefricanidade” (GONZALES, 1998), como a roda de conversa ou a “escrevivência”, inspirada em Conceição Evaristo (2007). Na área da docência, como prática pedagógica, sugerimos assentar histórias de vida dos nossos jovens estudantes, fazendo a leitura de uma história estrutural e não apenas individual. Distinguir que a história deles e o que se passa com eles importa! Cruzar essas histórias com as narradas por Conceição Evaristo, por exemplo, entrelaçando narrativas familiares e escritas pessoais.

Dissertações e teses, defendidas e apoiadas em ações afirmativas dos Programas de Pós-Graduação, têm construído e forjado esses novos repertórios. Atitudes de pesquisa e de docência exigem posição política e criatividade na qualidade de virtudes do mensageiro dos Orixás, inspiração de Elza Soares, no álbum *Deus é Mulher* (2018), canção *Exú nas Escolas*. Busquemos juntas e juntos!

## Referências

- ALBUQUERQUE, Wlamyra; FRAGA FILHO, Walter. Os dilemas de dois autores frente a Uma História do Negro no Brasil. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 1, p. 45-60, jun. 2012.
- ANJOS, José Carlos Gomes dos; CAMISOLÃO, Rita de Cássia. Rediscutindo reserva de vagas nas universidades: para quem? Para que? Como? *DEDS em Revista*, v. 1, n. 2, p. 3.441, 2017. Disponível em: <[https://issuu.com/deds-ufrgs/docs/revista\\_deds\\_2017](https://issuu.com/deds-ufrgs/docs/revista_deds_2017)>. Acesso em: 16 ago. 2019.
- AULA INAUGURAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, PROFERIDA POR PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA, POR OCASIÃO DO PRIMEIRO EDITAL COM AÇÃO AFIRMATIVA, 2017, Porto Alegre.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é Racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei N° 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP N° 003/2004, de 10 de março de 2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 maio 2004.

CESAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Prefácio de Mário de Andrade. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978.

CUTI, Luiz Silva. Quem tem medo da palavra negro. *Revista Matriz/Grupo Caixa Preta*, Porto Alegre, novembro de 2010.

DOEBBER, Michele Barcelos. *Reconhecer-se diferente é a condição de entrada: tornar-se igual é a estratégia de permanência: das práticas institucionais à constituição de estudantes cotistas negros na UFRGS*. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/37379>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org.). *Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21. Disponível em: <<http://nossaescrivencia.blogspot.com/2012/08/da-grafia-desenho-de-minha-mae-umdos.html>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GLISSANT, Edouard. *Poética da Relação*. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GUIMARÃES, Miguel Pinto. A República do Brasil da Sapucaí. *O Globo*, Rio de Janeiro, 27/02/2020. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/carnaval/artigo-republica-do-brasil-da-sapucaia-24274199>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. Rio de Janeiro: 34/Universidade Cândido Mendes, 2012.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

LEITE, Ilka Boaventura. Os Quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas, *Etnográfica*, 2000, v. 4, n. 2, p. 333-354.

MACEDO, José Rivair. Entendendo a Diáspora Africana no Brasil. In: FERNANDES, Evandro et al. (org.). *Da África aos Indígenas no Brasil*. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. *O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. Terceira edição. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. *Revista da ABPN*, Goiânia, v. 3, n. 6, p. 147-150, nov. 2011-fev. 2012.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Patologia social do “branco” brasileiro. In: RAMOS, Alberto Guerreiro. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995 [1957]. p. 215-240.

SANTOS, José Antônio dos. *Movimento Negro no Rio Grande do Sul*: apontamentos de uma história. In: XIII Encontro Estadual de História – ANPUH-RS, 2016, Santa Cruz do Sul – RS. Ensino, Direito e Democracia: anais/XIII Encontro Estadual de História de 18 a 21 de julho de 2016. Porto Alegre – RS: ANPUH-RS, 2016. p. 01-17.

---

<sup>1</sup> Maurício da Silva Dorneles. Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: maudsd@gmail.com

<sup>2</sup> Carla Beatriz Meinerz. Doutora em Educação. Professora do Departamento de Ensino e Currículo e do PPGEdu/UFRGS. E-mail: carla.meinerz@gmail.com

<sup>3</sup> Curso desenvolvido através do Laboratório de Ensino de História e Educação (LHISTE) da UFRGS, institucionalizado como Programa de Extensão, originando-se de uma demanda trazida de fora da universidade pelos sujeitos e grupos envolvidos com o Projeto da Prefeitura Municipal intitulado Territórios Negros, um percurso de ônibus que percorria pontos específicos da cidade, passando por regiões historicamente reconhecidas como territórios de moradias, trabalhos, lutas, sociabilidades e religiosidades vinculadas à negritude. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/lhiste/extensao/territorios-negros/>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

<sup>4</sup> Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

<sup>5</sup> Maria Elaine Rodrigues Espindola, mulher negra e ativista social. A mestra atua na liderança da MOCAMBO e possui reconhecimento como Griô (refere-se à condecoração, por política pública ou não, relativa aos saberes da oralidade dos descendentes de africanos no Brasil) pelo Projeto Museu Percurso do Negro/Centro de Referência Afro-brasileira/Programa MONUMENTA (2009) e pela Câmara Municipal de Porto Alegre (2010). Professora aposentada, é filha de Mariazinha, fundadora da Ala Verde Que Te Quero Rosa da Escola de Samba Praiana. Milita em diferentes espaços políticos e culturais porto-alegrenses, tais como: Orçamento Participativo, Associação de Remanescentes de Quilombos, Programa Quilombolas em Rede, Conselho local de saúde, Piquete O Mocambo dentro do Acampamento Farroupilha de Porto Alegre. Atua nas atividades de extensão e ensino da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como Mestre Griô, destacadamente na disciplina *Encontro de Saberes*, Porto Alegre.

<sup>6</sup> O jogo está disponível em: <<https://www.ufrgs.br/lhiste/category/acervo/jogos-acervo/>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

<sup>7</sup> Referência à experiência inspirada em Jean Rouch, cunhada como antropologia compartilhada, instauradora de mudanças radicais na relação entre pesquisador e pesquisados. Ver mais no verbete: ESTRELA DA COSTA, Ana Carolina. 2016. “Jean Rouch”. In: Enciclopédia de Antropologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <<http://ea.fflch.usp.br/autor/jean-rouch>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

# É raro, mas acontece muito: aproximações entre ensino de História e questões em gênero e sexualidade

*Fernando Seffner<sup>1</sup>*

## **É que tava bom, mas era meio ruim, só que agora piorou!<sup>2</sup>**

Este artigo tem três propósitos: apresenta as questões em gênero e sexualidade como temas estruturantes na cultura escolar e no ensino de História; analisa conceitos e recursos de método que auxiliam na tarefa de pesquisar e planejar aulas de História, operando com os marcadores gênero e sexualidade; sugere fontes e estratégias que atendem quem deseja mergulhar de modo mais decidido nessas proposições pedagógicas. Por caminhos bastante tortuosos, os campos do ensino de História e dos estudos em gênero, sexualidade e educação vêm se tornando centrais nos debates políticos e pedagógicos contemporâneos. A História ensinada encontra-se sob ataque, e os estudos em gênero e sexualidade também. Esses dois campos passam por refinamento acadêmico, alargamento dos interesses de pesquisa e enraizamento na vida em sociedade. Aproximaram-se nos últimos anos, o que justifica em parte suas presenças neste livro, em sintonia com marcas importantes do Brasil das últimas décadas. Há vários anos, as duas maiores manifestações de rua, de caráter anual no país, são a Parada do Orgulho LGBT, de São Paulo, e a Marcha para Jesus, de São Paulo. Tais eventos acontecem praticamente no mesmo local, pouca distância temporal entre eles, e rivalizam na quantidade de pessoas que agregam. Na programação televisiva brasileira, as novelas ocupam espaço privilegiado, e os temas em gênero e sexualidade passaram a ter presença garantida em algumas, ao passo que em outras se privilegia o relato bíblico de grandes temas. Campanhas violentas, algumas redundando em aprovação de legislações restritivas, buscam retirar os temas em gênero e sexualidade de políticas públicas, de manuais escolares, de guias curriculares e das salas de aula. Em contrapartida, as ocupações das escolas públicas nos anos de 2015 e 2016 mostraram largamente que, uma vez interrompidas as atividades regulares, houve uma busca dos jovens ocupantes por oficinas que discutissem os temas em gênero e sexualidade, conforme destacado em Seffner (2017).

O país experimentou nos últimos anos, promovidos por autoridades públicas, episódios de censura explícita a livros e filmes que tratam de ques-



tões em gênero e sexualidade por alegação de conteúdo supostamente afrontoso.<sup>3</sup> Na mão contrária, o período de isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19 fez disparar o acesso a provedores de conteúdo pornográfico no país.<sup>4</sup> O Brasil é um país pioneiro no mundo em cirurgias de transgenitalização, vulgarmente conhecidas como cirurgias de “troca de sexo”. A disposição mais antiga data de 1997 (CFM, 1997), depois regulamentada pelo chamado Processo Transsexualizador no SUS (BRASIL, 2008). Por outro lado, é amplamente aceito e documentado que nosso país é o que mais mata travestis e transexuais no âmbito das mortes da população LGBTQIA+<sup>5</sup> em geral, conforme apresenta relatório que trata da homofobia patrocinada pelos Estados em âmbito mundial (ILGA, 2019). A partir das obrigações em educação impostas na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o país experimentou o mais intenso processo de inclusão escolar já vivido em nossa história, o que faz com que hoje tenhamos nas salas de aula alunos e alunas que representam todas as letras da conhecida sigla LGBTQIA+ estudando e convivendo, inclusive porque a educação escolar tornou-se obrigatória. Na mão contrária, cada vez mais se proíbem as escolas – e os professores – de abordar os temas de gênero e sexualidade, mesmo quando isso se faz na conexão com as questões de saúde, como é o caso de estudar a epidemia de AÍDS, infecção sexualmente transmissível.

Ultrapassado o momento político em que parte importante da população brasileira se articulou unida contra a ditadura civil-militar, tivemos uma explosão de surgimento de identidades culturais e movimentos sociais com bandeiras específicas. Tal contexto foi analisado sob a ótica da criação dos chamados “novos movimentos sociais” (SCHERER-WARREN, 2006), indicando que, na sociedade brasileira, além da instituição sindical e dos partidos políticos, os sujeitos passaram a se organizar por gênero (movimentos de mulheres), por geração (movimentos de idosos e dos muitos grupos das culturas juvenis), por preocupações ambientais (movimento ecologista), por raça e etnia (movimento negro, movimento indígena, movimento quilombola), por escolaridade (movimento estudantil), por pertencimento religioso (surgimento de numerosas novas denominações religiosas), por ideologia política (anarquistas, socialistas, liberais, conservadores, social-democratas), por local de moradia (associações de moradores), por agravos de saúde (movimento de luta contra a AÍDS), por regime alimentar (veganos, vegetarianos) e segundo outros marcadores sociais da diferença. É no interior desse contexto que crescem o movimento feminista, com todas as suas variantes (feminismo negro, feminismo trans, feminismo decolonial), e o que hoje conhecemos como movimento LGBTQIA+, que indica organização a partir da orientação sexual, essa

entendida como múltipla, diversa e fluida. Muitas pessoas passam a construir os traços principais de suas identidades a partir da pertença de gênero e da orientação sexual, e algumas passam a integrar movimentos sociais que reivindicam direitos a partir desses marcadores. Tais movimentos são uma novidade no cenário da democracia brasileira e instituem inclusive um novo linguajar jurídico, criando categorias como “cidadania sexual e de gênero” (VECCHIATTI, 2018, p. 449), “direito democrático da sexualidade” (RIOS, 2006), “direitos reprodutivos” (SCAVONE, 2000) e “direitos sexuais” (MAT-TAR, 2008).

Em todos os conceitos citados, observamos a construção simultânea de um direito específico (sexual, reprodutivo, de gênero) em estreita vinculação com um processo de ampliação do regime democrático e de valorização do pluralismo democrático. Conhecemos uma geração de ativistas nesses movimentos que viveu suas lutas específicas em conexão muito intensa com a ampliação da democracia brasileira, em particular no período pós-Constituição Federal de 1988. Isso coloca esses movimentos sociais na mira dos ataques autoritários e conservadores, pois progressivamente gênero e sexualidade passam a ser percebidos como elementos estruturantes da vida em sociedade, profundamente implicados em relações de poder e na construção de regimes de hierarquias e de oportunidades. Questões ligadas a gênero e sexualidade passam a informar um discurso sobre a vulnerabilidade social, posicionando sujeitos e populações em condições de difícil sobrevivência, não apenas em razão da desigualdade econômica ou social em geral, mas por conta de marcadores de gênero e sexualidade. Pertencer a tal ou qual gênero, inserir-se nessa ou naquela orientação sexual implica posição diferenciada em complexas hierarquias sociais em todos os períodos históricos. Essas questões trazem impacto para a vida escolar, uma vez que nela temos representantes de todas essas identidades.

O encontro entre os temas em gênero e sexualidade e o ensino de História deu-se pelo lado ora do pensamento conservador, ora do pensamento comprometido com o pluralismo democrático. No lado progressista, notamos um processo lento e contínuo de aproximação, que caminha junto com a ampliação da densidade democrática no país e do qual assinalamos o início em alguns dispositivos da Constituição Federal de 1988 que lidam com direitos e garantias individuais e sociais e com os princípios da educação nacional. Desde então, a presença dos temas em gênero e sexualidade fica garantida pela lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996), aprofunda-se na ampla participação popular nas Conferências Nacionais de Educação, avança mais ainda com a construção dos Planos Nacionais de Edu-

cação e com os planos estaduais e municipais e termina por contaminar positivamente políticas públicas em educação, currículos, formação docente e livros didáticos. Os temas em gênero e sexualidade vão paulatinamente marcando presença no território escolar, e isso coincide com a ampliação da liberdade de ensinar e a crescente profissionalização da docência em História. Os livros didáticos de História testemunham de modo claro essa ascendente visibilidade dos tópicos em gênero e sexualidade. Aparecem curtas seções com informações sobre a história das mulheres; listam-se conquistas do movimento feminista em diferentes períodos e países; inserem-se registros sobre violência e homofobia nos tempos atuais, notas sobre o movimento LGBT<sup>6</sup> e também sobre as paradas gays inclusive com imagens; analisam-se documentos históricos que mostram violências contra mulheres; solicita-se a leitura de excertos de textos teóricos que fazem a crítica ao patriarcalismo na sociedade brasileira; invocam-se denúncias acerca da pouca representatividade das mulheres nas casas legislativas do país; propõe-se a Lei Maria da Penha como objeto de estudo; e num tópico em que a homossexualidade masculina era apenas citada de modo aligeirado, o capítulo sobre Grécia Clássica, o tema alarga-se com abertura para debate e conexão com outras demandas. Todo o empreendimento educacional brasileiro foi se tornando mais inclusivo, mais respeitoso com as minorias de gênero e de sexualidade e também com outras minorias, mais cuidadoso na linguagem utilizada e mais denso no fornecimento de informações e teorizações sobre o tema das diferenças e das desigualdades. Tal processo não foi isento de críticas, contradições, atitudes bem-intencionadas, porém equivocadas, que não temos como analisar aqui.

Pelo lado do pensamento conservador, a aproximação foi rápida e na forma de ataques com crescimento vigoroso em pouco tempo. Duas frentes destacam-se. Um pouco mais antigo, o movimento que ficou conhecido como “ideologia de gênero”, fruto da articulação entre setores religiosos e grupos conservadores, passou a insistir no caráter supostamente ideológico das abordagens em gênero e sexualidade na escola, defendendo sua exclusão dos currículos. Na conjuntura de produção dos Planos de Educação (Nacional, Estaduais e Municipais), fortemente concentrada no ano de 2015, o movimento obteve vitórias, conseguindo eliminar os vocábulos gênero e sexualidade de muitos documentos. Tais embates atingiram também a educação em e para os Direitos Humanos, que havia sido consolidada em anos anteriores e trazia menção específica a questões em gênero e sexualidade, notadamente para o Ensino Médio: “valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, [...] bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o en-

frentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência [...]” (BRASIL, 2012). O movimento “ideologia de gênero” tem sua origem no seio da Igreja Católica, conforme abordado em Silva e César (2017), embora no Brasil intensamente patrocinado pelas igrejas comumente denominadas como pentecostais, neopentecostais e movimentos carismáticos. Sua linha de argumentação é dupla. Por um lado, ela desqualifica o campo acadêmico e científico dos estudos de gênero e sexualidade, reduzido em sua argumentação a “mera ideologia”. O termo ideologia é tomado com forte carga negativa e serve sempre para designar o pensamento do outro e não o de quem emite o juízo, que estaria situado em uma posição isenta do ponto de vista ideológico (JUNQUEIRA, 2018). A desqualificação dos estudos acadêmicos sobre o tema envolve em seu interior duas manobras. A primeira consiste em criticar o termo gênero por representar uma construção social ou cultural, não guardando relação estreita e adequada com o sexo biológico. A segunda consiste em instaurar o pânico moral, insistindo na ideia de que os seres humanos teriam então a mais inteira e absoluta liberdade para ser o que quisessem do ponto de vista do gênero e mesmo da sexualidade, tudo dependendo do modo como fossem educados. Por outro lado, numa segunda linha de argumentação, os partidários do movimento “ideologia de gênero” afirmam que tudo isso faz parte de uma estratégia internacional, envolvendo organizações não governamentais, governos, partidos políticos e agências das Nações Unidas no sentido de promover a destruição da família, da cultura ocidental e da religião católica.

A segunda frente de ataques do pensamento conservador é o movimento “escola sem partido” e tem a disciplina de História como um de seus alvos prioritários. Da mesma forma como no movimento “ideologia de gênero”, aqui se privilegiaram iniciativas legislativas, o que permite afirmar que é tanto um movimento social como um programa pela via legislativa, que tem como slogan “por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”. Nessa dimensão de programa, a proposição legislativa enfatiza que visa: “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado; direito dos pais a que seus filhos menores recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” e justifica-se argumentando que “é fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis” (ESCOLA SEM PARTIDO, princípios do programa, 2020). Os dois movimentos descritos vêm de-

mostrando uma atuação concertada em suas proposições, atuando para reduzir o efeito de pelo menos dois princípios constitucionais que regem a educação nacional: “II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1988), conforme analisado em Penna (2017) e Moreira e César (2019). Temos um cenário conflituoso na conexão entre ensino de História e abordagem de temas em gênero e sexualidade. Tal relação encontra-se fortemente politizada, é objeto de disputa aberta, frequentemente redundando em denúncias e processos. Mas os temas em gênero e sexualidade estão enraizados na cultura escolar e nas demandas das culturas juvenis como elementos estruturantes das relações sociais.

### **A cultura escolar opera tanto reiterações como transgressões das normas de gênero**

Como recurso teórico e de método, seja na pesquisa, seja no planejamento das aulas, importa situar o ensino de História no interior não apenas da escola, mas como parte da cultura escolar, e ressaltar que a cultura escolar é generificada e opera no sentido de produzir situações tanto de reiteração como de transgressão das normas de gênero. Ao cruzar o portão e ingressar no território escolar, não estamos apenas entrando em um outro espaço, mas nos movemos no interior de uma cultura própria. A cultura escolar, conforme Dominique Julia (2001, p. 10-11), é um amplo repertório simbólico, que tem como meta produzir sujeitos ou, mais apropriadamente se poderia dizer, transformar crianças e jovens em sujeitos portadores de valores, direitos e deveres. Os conteúdos ensinados auxiliam nessa empreitada, mas não funcionam sozinhos. A produção de sujeitos ao longo do percurso escolar opera a partir de três grandes estratégias: a) a seleção e apresentação dos conteúdos nas aulas; b) as definições constantes em regimentos escolares e regras das políticas públicas de educação que instituem os processos de socialização do alunado no espaço público escolar; c) os diversos modos pelos quais se busca fomentar ou limitar os processos de sociabilidade entre os jovens no espaço da escola ou, dito de outra forma, a porosidade ou não da cultura escolar para com os elementos que marcam as diferentes culturas juvenis e infantis, entendidas aqui como os modos próprios pelos quais crianças e jovens se socializam. Vale lembrar que o aluno e a aluna são simultaneamente também jovens, inseridos em culturas juvenis diversas e que vêm à escola para viver suas vidas de jovens e também estudar numa equação de resultado variável. O processo de transformar jovens em alunos é incerto, sujeito a contingências, e exige complexas

negociações entre a cultura escolar (que trata de produzir alunos e alunas, ou seja, sujeitos de aprendizagens) e as culturas juvenis (nas quais os jovens estão inseridos e das quais retiram os valores e registros culturais que guiam suas vidas de jovens). As constantes brigas em torno do uso de celular e de boné indicam isso. O celular pode atrapalhar as aprendizagens (embora possa também ajudar), contudo permite ao jovem manter uma conexão com a cultura juvenil via redes sociais. O boné pode configurar indisciplina ou traje pouco próprio para alunos, porém indica pertencimento a uma cultura juvenil. Isso sem falar no uso dos shortinhos pelas meninas, objeto de polêmicas infundáveis. Todos esses itens que citamos são passíveis de ser lidos como generificados. Em suma, pode-se dizer que ser aluno é algo que mira o futuro, estudar para ser alguém mais adiante. Ser jovem é algo que diz da vida do presente, curtir o período da juventude, inserido em alguma cultura juvenil, o menino de uma galera funk, a menina que pertence a um grupo de jovens da igreja evangélica, o garoto que é negro e se insere em um coletivo de jovens negros, a menina que se percebe gostando de outras meninas e se aproxima de uma rede de jovens lésbicas, e assim por diante.

As três estratégias acima nomeadas comportam em seu interior movimentos de reiteração e de transgressão das normas de gênero. Elas são campos de disputa e não dispositivos que necessariamente levam a uma produção homogênea de sujeitos. A escola é um espaço de permanente tensão para as normas em gênero e sexualidade com movimentos que buscam afirmar a continuidade da tradição e outros que apostam na inovação e na transgressão. Na ótica educacional, esse processo é lido como de proliferação das pedagogias do gênero e da sexualidade e das pedagogias do corpo, conforme discutido em Louro (1999). Essas pedagogias falam de um conjunto difuso, porém potente, de ensinamentos, disposições e expectativas acerca dos modos de viver gênero e sexualidade e produzem resultados diversos, quando não conflitantes, entre alunos e alunas. Na mesma sala de aula durante um ano inteiro, a sentar lado a lado o filho do pastor evangélico e o menino que já se assume como menina trans. A cultura escolar é repleta de rituais que envolvem marcação de gênero (e também suas possibilidades de subversão), desde as filas, a distribuição dos banheiros, o uniforme escolar, as expectativas de desempenho escolar, que são diferentes para meninos e para meninas, as aulas de Educação Física separadas por gênero e, mais recentemente, a possibilidade de uso do nome social, que indica gênero diferente daquele registrado ao nascer. E isso se dá em um percurso longo, lembrando que a atual legislação brasileira define a Educação Básica como aquela que vai dos 4 anos (ingresso na Educação Infantil) até os 17 anos (final do Ensino Médio).

Interessa analisar o conjunto de registros simbólicos da cultura escolar nas três estratégias que acima dispusemos e mostrar suas tensões. Ao longo da trajetória escolar, crianças e jovens defrontam-se com o aprendizado de um grande pacote de conhecimentos. A seleção desses conhecimentos é um processo complexo, no qual se levam em conta as ciências de referência, em nosso caso a História, mas também operam outros interesses. Nossa estratégia metodológica é produzir uma narrativa histórica generificada, ou seja, que conte a história de homens e mulheres e quem assim se nomeou, mesmo quando não se citam as mulheres, produzindo sua invisibilidade e subalternidade. No geral, a História é contada no masculino, o que se evidencia em expressões correntes do tipo “os persas conquistaram o Egito”, “o governador geral era escolhido pelo rei”, “os revoltosos tomaram o palácio”, “populares foram detidos por protestar contra o regime”, “os militares deram o golpe”. Muitos vão alegar que esse masculino é um masculino genérico e, portanto, supostamente neutro, igual àquele das tradicionais “reuniões de pais e mestres”, em que as mulheres são a maioria dos “pais” e as professoras, a maioria dos “mestres”. Não concordamos com essa suposta neutralidade, e há que se fazer esforços para marcar essa cultura e essa narrativa pelos seus pertencimentos de gênero. Evidenciar, a cada momento, as relações de gênero, mostrar como em cada sociedade ou período histórico se estabeleciam as condições de viver sendo mulher ou sendo homem e até mesmo indagar se essa divisão assim tão binária cabe para análise de algumas sociedades são disposições metodológicas importantes. No caso da cultura escolar, mostrar o que ela permite ou não a cada um dos gêneros, o que estimula ou não que meninos e meninas façam segue o mesmo cuidado metodológico.

Uma maneira tradicional – e um tanto cômoda – de fazer isso é inserir no ensino de História as narrativas de história das mulheres. É o que vemos muito nos livros didáticos, nos quais a narrativa principal segue sendo masculina, mas, ao redor dela, na forma de quadros, boxes de atividades, gravuras, seções do tipo “curiosidade histórica” ou “aprofundando” ou “para saber mais”, vão se contando pedaços das histórias das mulheres e do movimento feminista. Essa é também a estratégia utilizada para inserir na narrativa tradicional as histórias de negros e negras, de indígenas, dos pobres em geral, dos trabalhadores, dos jovens, daquelas pessoas da sigla LGBTQIA+, dos velhos e velhas e de outras minorias. Essas histórias dificilmente compõem a narrativa principal; elas se posicionam no entorno, o que indica visibilidade, mas, ao mesmo tempo, caráter subalterno, conforme discutido em Mistura e Caimi (2015). Não se está aqui fazendo pouco caso da importância de contar as histórias das minorias e de seus movimentos sociais. O problema dessa estratégia

é um certo ar de “acomodação subordinada” dessas narrativas no interior de uma história mestra e soberana. Essa história soberana de imediato se reconhece não apenas como a história dos homens, mas a dos homens brancos, heterossexuais, ocidentais, cristãos, das classes superiores, de origem europeia, com bom nível de escolaridade, morando em espaços que se conhecem como “tendo história” e que são em geral os centros das cidades, aliás, de algumas cidades e países, não todos, e com percursos individuais ou coletivos que indicam que suas vidas estão inseridas em uma “tradição”.

O que advogamos é um propósito teórico e de método que busque contar a história das relações de gênero (e não apenas a história das mulheres) e ao mesmo tempo um propósito político alinhado à educação em e para os Direitos Humanos, que é buscar o horizonte ético da equidade de gênero, um conjunto de esforços para combater as desigualdades de gênero, que são flagrantes em todas as sociedades. A inserção dos temas em gênero e sexualidade no ensino de História fala de uma aula preocupada com a história da distribuição de poder entre homens e mulheres, entre o que é considerado feminino e o que é considerado masculino em cada sociedade e suas valorações. Que fique assumido que o gênero é um elemento estruturante das relações sociais e, embora correndo o risco de criar uma lei histórica (o que seria um procedimento em si a-histórico), atrevemo-nos a dizer que o gênero sempre foi um elemento estruturante das relações sociais em todas as sociedades, posto que funcionando de maneiras diferentes. Em outras palavras, mostrar que a sociedade é composta por homens e mulheres não é um dado menor, não é um enfeite, não é algo da ordem da curiosidade; é algo que remete ao núcleo da estruturação social. Para isso, valemo-nos de Joan Scott: “[...] o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Em outra passagem, a autora afirma que “[...] o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. [...] Na medida em que essas referências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos), o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder” (SCOTT, 1995, p. 88).

Sempre que numa aula de História pronunciamos frases com as palavras homem ou mulher, estamos tratando de distribuição de poder. Isso aparece até mesmo em enunciações inocentes e cheias de boas intenções, como “mulheres e crianças primeiro”. Essa frase nos lembra navios em via de naufragar, em geral o maior deles, o Titanic, em cujo naufrágio 70% das mulheres e crianças a bordo se salvaram contra apenas 20% dos homens. Esse dado traz também certa noção de civilização e urbanidade e ficou fortemente associado aos ingleses e a seus bons modos. Mas a série histórica de naufrágios mostra



que a regra geral é aquela de “cada um por si”, e as mulheres foram sempre as vítimas mais numerosas. O Titanic é a exceção que confirma a regra, a indicar uma hierarquia não apenas de fuga, mas do poder de lidar com uma catástrofe. Importa também operar com uma definição de sexualidade: “[...] ‘sexualidade’ como uma descrição geral para a série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que se relacionam com o que Michel Foucault denominou ‘o corpo e seus prazeres’” (WEEKS, 1999, p. 43). Insistimos na atitude simultaneamente científica e política das abordagens em gênero e sexualidade no ensino de História: as conexões que articulam sexo e gênero não são mecânicas ou unidirecionais, mas construídas a cada momento histórico e conjuntura política. No momento atual, e estabelecendo conexões entre o ensino de História, a educação em gênero e sexualidade e a educação em e para os Direitos Humanos, a meta política e ética é a equidade de gênero, enfrentando as desigualdades de gênero e de orientação sexual, que implicam precariedade e violência de gênero. Entretanto articular a narrativa oficial histórica, tensionando apenas para as relações em gênero e sexualidade, pode derivar em certo essencialismo, a imaginar que podem existir, de modo singular, homens e mulheres, homossexuais, bissexuais, lésbicas, travestis e transexuais. A preocupação em situar homens e mulheres também nas estruturas de raça e classe indica que o campo de variação se amplia: mulher branca, mulher negra, homem branco pobre, homem negro classe média, etc. Podemos agregar a orientação sexual também: homem branco gay de classe alta, mulher negra heterossexual de classe média, homem negro heterossexual pobre, etc. A cada acréscimo há diferenciais nas relações de poder, em interações complexas entre marcadores que não podem ser tomados como resultado da simples soma ou subtração de atributos. É possível perceber a instabilidade das identidades sempre em relação com outras, sempre inacabadas, sempre posição de sujeito fruto de interpelações do contexto histórico. Pensar em uma aula de História com narrativa que contemple tantas vozes, situações e marcadores é um desafio enorme. O conceito que ajuda nessa tarefa é a interseccionalidade, definida no âmbito do feminismo negro: [...] abordagem que afirma que os sistemas de raça, classe social, gênero, sexualidade, etnia, nação e idade são características mutuamente construtivas de organização social que moldam as experiências das mulheres negras e, por sua vez, são formadas por elas (COLLINS, 2019, p. 460).

Embora os confrontos que oportuniza, o conceito de interseccionalidade representa um desafio vigoroso para pensar a pesquisa na conexão entre ensino de História e questões em gênero e sexualidade e também para pensar o planejamento de aulas de História. Classe, gênero, orientação sexual, pertencen-

cimento religioso, casta, etnia, país e região de origem, geração, deficiência ou não, nível de escolaridade, estado civil, inserção ou não em redes de sociabilidade, domínio ou não das tecnologias digitais são alguns dos tantos marcadores que lidam com distribuição de poder nas narrativas de sujeitos, povos, países, comunidades. Esses marcadores operam em interação, e essa interação é dinâmica e é histórica e contextual. Cada um dos marcadores gera também bandeiras de luta e movimentos sociais específicos. Uma aula de História pode ocupar-se mostrando quando determinadas combinações produziram desigualdades, violências, preconceitos, discriminações, xenofobia, que implicaram vulnerabilidade social de sujeitos ou grupos sociais. Para o caso brasileiro, as conexões gênero, raça e classe são certamente centrais na produção de desigualdades, o que indica uma necessidade de operação conjunta, evitando reduzir seu potencial transformador (BIROLI; MIGUEL, 2015, p. 29). As possibilidades abertas pela vivência na cultura escolar de momentos de reiteração e outros de transgressão das normas de gênero, em especial quando das aulas de ensino de História, reforçam o produtivo conflito a que já fizemos referência mais acima entre famílias e escola. Consideramos esse conflito produtivo, porque ele fala da progressiva autonomia de pensamento que crianças e jovens vão conquistando ao longo do percurso escolar. Claro está que, na escola, a criança ou o jovem vão tomar contato com conhecimentos que não são aqueles estritos do universo familiar. Não se vai à escola para repetir o que se aprendeu em casa; o ingresso na escola assinala uma lenta transição entre a esfera doméstica e a esfera pública. A escola apresenta o que a tradição científica convencionou consolidar sobre os temas e se vale de estratégias de aprendizado que comportam debates, réplica, argumentação, pesquisa em fontes autorizadas, exercícios de escrita, cruzamento de dados, inserção em uma tradição científica. O aluno é simultaneamente filho de uma determinada família, mas na escola ele é um aluno ou aluna e também um jovem ou uma jovem de alguma cultura juvenil.

Mais ainda, ao cursar o longo período escolar, para além de um processo próprio de conquista de autonomia intelectual, cada aluno ou aluna vai atravessando aqueles marcos temporais que em nossa sociedade indicam a obtenção progressiva da autonomia jurídica. Lembramos alguns desses marcos: aos 12 anos, responsabilidade penal; aos 14 anos, consentimento para o ingresso na vida sexual e trabalho como aprendiz; aos 16 anos, votar nas eleições. A sociedade tem muitos outros rituais de passagem que vão assinalando a progressiva conquista da autonomia, e a própria progressão no percurso escolar é um dos indicadores valorizados nesse processo. Assumimos que o currículo “ocupa um lugar importante nas formas de regulação das identidades

sociais, que o gênero opera estruturando o próprio currículo e que é nessa direção que participa ativamente de processos de generificação das práticas curriculares, permitindo que, em uma dada cultura, conhecimentos, comportamentos e habilidades venham a ser definidos e reconhecidos como próprios e adequados para meninos e meninas, homens e mulheres” (DAL’IGNA; KLEIN; MEYER, 2016, p. 468). Reforçamos a premissa inicial: “Apostamos que o gênero deva estar também no centro dos estudos que pretendem entender as relações de poder constitutivas das arenas políticas contemporâneas e, em especial, das organizações burocráticas estatais e das formas de governo por elas engendradas e performatizadas” (VIANNA; LOWENKRON, 2017, versão on-line).

No entorno das questões em gênero e sexualidade na História há um leque de temas que podem render boas aulas: história do corpo; história da virilidade; história e histórias das mulheres; história das reivindicações feministas desde a luta pelo direito ao voto e mesmo antes; história do casamento e do amor; história da sexualidade; história do amor romântico; histórias da vida privada; história da prostituição; história da maternidade e dos cuidados maternos; história das paternidades; história da infância e da adolescência; história da educação física; história dos esportes, esses sempre muito generificados com disputas separadas para homens e mulheres; história das doenças sexualmente transmissíveis de antigamente, em especial a história da sífilis; história dos métodos de evitação da gravidez, que tem registros desde o Egito Antigo; histórias das relações homoeróticas em diversas sociedades antigas, o que não se confunde com a homossexualidade atual; história do movimento homossexual no mundo e no Brasil com a criação dessa identidade; história da AIDS e seus impactos no cenário da sexualidade contemporânea; história dos travestismos; histórias dos carnavais e das tradições de homens vestirem-se de mulheres; história das olimpíadas e das decisões dos últimos anos em relação a atletas trans; histórico do desempenho das mulheres nas olimpíadas e em outros jogos, mostrando que as diferenças de gênero vêm perdendo força.

As aulas de História – e nelas os momentos em que se debatem temas em gênero e sexualidade – podem produzir situações de manifestação dos chamados discursos de ódio. Por mais que de uso frequente nos dias atuais, a expressão *discursos de ódio* é categoria de definição imprecisa, mas podemos apontar seus contornos. Esses discursos são manifestações escritas ou faladas que usam forte linguagem discriminatória, referindo-se a pessoas ou grupos tratados como indignos de viver, de compartilhar o mesmo espaço que os demais. O outro não é alguém que apenas pensa diferente de mim; é alguém que é tratado como inimigo e, portanto, deve ser eliminado para que eu possa vi-

ver. A narrativa histórica permite conhecer momentos em que tal tipo de discurso foi aplicado com consequências brutais, sendo o período nazista e o episódio do holocausto dois exemplos presentes nos livros didáticos. Os marcadores de gênero e sexualidade sempre estiveram atuantes nesses momentos, e hoje em dia eles devem ser pensados na conexão com raça, classe, religião, nacionalidade, descendência, etnia, etc. É triste reconhecer, mas os discursos de ódio são componentes essenciais da estratégia política de grupos e movimentos sociais que atuam no cenário contemporâneo; para sua compreensão, vale a leitura da obra organizada por Solano (2018), com alguns artigos dedicados ao território escolar e acadêmico. O uso intensivo de mídias sociais e a velocidade com que se replicam informações contribuem para criar situações de linchamento moral de indivíduos ou grupos em questão de horas, e esse é um tema que guarda relação com o celular na sala de aula.

Finalizamos comentando os títulos e subtítulos deste artigo. Abrimos afirmando que as conexões entre o ensino de História e as questões em gênero e sexualidade eram acontecimentos ao mesmo tempo raros, mas ocorriam a todo momento. Parece paradoxal, mas é isso mesmo. De modo explícito, poucas vezes se aborda a narrativa histórica em recorte de gênero e sexualidade. Poucas vezes se genericifica a narrativa, para lembrar o termo que temos utilizado. Todavia isso não significa que esses marcadores não estejam lá a produzir efeitos, mesmo quando não problematizados na narrativa. Seguimos afirmando que estava tudo bom, embora meio ruim, mas agora piorou, frase escrita por algum aluno ou aluna na parede de uma escola. Novamente parece paradoxal, mas é isso mesmo. O bom para uns é ruim para outros nessas discussões. Há interesses que agem para manter as desigualdades em gênero e sexualidade, e há pressões para modificar o equilíbrio de poder. Difícil definir quando está bom ou ruim, pois isso depende de nomear para quem está bom, para quem pode ficar ruim, para quem melhorou ou para quem piorou. Defendemos uma narrativa histórica com lugar de fala (RIBEIRO, 2017), que indique quem está falando, de onde está falando, que interesses está defendendo e por quê. Ninguém será proibido de falar e argumentar, mas terá que situar de que lugar fala. Com isso estimulamos alunos e alunas das minorias em gênero e sexualidade a narrar suas próprias histórias, o que lembra um pensamento de Eduardo Galeano, que nos instiga: “até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caçadas continuarão glorificando o caçador” (GALEANO, 2002, p. 63). Ainda lembramos em um subtítulo que a cultura escolar não é uma máquina que funciona de modo unidirecional: é campo de luta a produzir situações de reiteração ou de transgressão das normas de modo contingente. Encerramos recomendando algo como “cautela e

caldo de galinha” para quem vai se dispor à produção de aulas em que o ensino de História dialogue de perto com as questões em gênero e sexualidade: nem avance tão ligeiro que denote ansiedade, tampouco se ponha a andar tão vagorosamente que manifeste estar com medo. Ponha-se em movimento, lembrando que todo processo de conhecimento envolve, necessariamente, deslocar-se de local e de ponto de vista!

## Referências

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. *Mediações*, v. 20, n. 2, p. 27-55, 2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/24124>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 5 jan. 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Processo Transsexualizador no Sistema Único de Saúde. *Portaria nº 1.707/GM/MS, de 18 de agosto de 2008*, e *Portaria nº 457/SAS/MS, de 19 de agosto de 2008*. 2008. Disponível em: <<https://www.saude.gov.br/atencao-especializada-e-hospitalar/especialidades/processo-transsexualizador-no-sus>>. Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2, 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 jan. 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 8 abr. 2020.

CFM Conselho Federal de Medicina. RESOLUÇÃO CFM nº 1.482 /97. *Diário Oficial da União*. 19 set. 1997. Página 20.944. 1997. Disponível em: <[http://www.portalmedico.org.br/resolucoes/CFM/1997/1482\\_1997.htm](http://www.portalmedico.org.br/resolucoes/CFM/1997/1482_1997.htm)>. Acesso em: 4 abr. 2020.

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

DAL'IGNA, Maria Cláudia; KLEIN, Carin; MEYER, Dagmar Estermann. Generificação das práticas curriculares: uma abordagem feminista pós-estruturalista. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 468-487, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/daligna-klein-meyer.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

*ESCOLA sem partido*. Site Oficial. 2020. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: 02 abr. 2020.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2002.

ILGA International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association: Lucas Ramón Mendos. 13th edition State-Sponsored Homophobia. Geneva, 2019. Disponível em: <[https://ilga.org/downloads/ILGA\\_Homofobia\\_de\\_Estado\\_2019.pdf](https://ilga.org/downloads/ILGA_Homofobia_de_Estado_2019.pdf)>. Acesso em: 2 abr. 2020.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001. Disponível em: <<http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39195>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da ‘ideologia de gênero’: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Revista de Psicologia Política*, v. 18, p. 449-502, 2018. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a04.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2020.

LOURO, Guacira. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira. *O Corpo Educado Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 7-34. Disponível em: <[http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/867\\_1567\\_louroguaciraLopescorpoeducado.pdf](http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/867_1567_louroguaciraLopescorpoeducado.pdf)>. Acesso em: 24 jan. 2020.

MATTAR, Laura Davis. Reconhecimento jurídico dos direitos sexuais: uma análise comparativa com os direitos reprodutivos. *SUR Revista Internacional de Direitos Humanos*, v. 5, n. 8, p. 60-83, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sur/v5n8/v5n8a04.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

MISTURA, Letícia; CAIMI, Flávia Eloísa. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910-2010). *Aedos*, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 229-246, jul. 2015 Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/aedos/article/viewFile/57019/34356>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

MOREIRA, Jasmine; CÉSAR, Maria Rita de Assis. Ideologia de Gênero: uma metodologia de análise. *Revista Educação & Realidade*, v. 44, p. 1-19, 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n4/2175-6236-edreal-44-04-e86456.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2020.

PENNA, Fernando. Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 35-49.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIOS, Roger Raupp. Para um direito democrático da sexualidade. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 12, n. 26, p. 71-100, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v12n26/a04v1226.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

SCAVONE, Lucila. Direitos reprodutivos, políticas de saúde e gênero. Portal de Periódicos FCLAr – Unesp. *Revista Estudos de Sociologia*, v. 5, n. 9, 2000. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/download/196/192>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

SCHERER-WARREN, Ilse. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 21, n. 1, p. 109-130, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v21n1/v21n1a07.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2020.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaorealidade/article/view/71721>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

SEFFNER, Fernando. Ocupar é viver a escola. In: CATTANI, Antonio David (org.). *Escolas Ocupadas*. Porto Alegre: Editora CirKula, 2017. p. 13-40.

SILVA, Amanda; CÉSAR, Maria Rita de Assis. A emergência da ‘ideologia de gênero’ no discurso católico. *Intermeio* (UFMS), v. 23, p. 193-213, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5318>>. Acesso em: 8 abr. 2020.

SOLANO, Esther (org.). *O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.

VECCHIATTI, Paulo Roberto Iotti. Mobilização judicial pelos direitos da diversidade sexual e de gênero no Brasil. In: GREEN, James N. et al. (orgs.). *História do Movimento LGBT no Brasil*. São Paulo: Alameda, 2018. p. 449-470.

VIANNA, Adriana; LOWENKRON, Laura. Apresentação Dossiê Gênero e Estado: formas de gestão, práticas e representações. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 51, Epub, 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332017000300301](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332017000300301)>. Acesso em: 3 jan. 2020.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira (org.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 35-82. Disponível em: <[http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/867\\_1567\\_lourogucirallOpescorpoeducado.pdf](http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/867_1567_lourogucirallOpescorpoeducado.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2020.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação, professor na Faculdade de Educação da UFRGS, área de ensino de História. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEDU e no Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA UFRGS.

<sup>2</sup> Frase rabiscada em corredor externo de uma escola pública de Porto Alegre. A expressão “é raro, mas acontece muito”, presente no título do artigo, foi escutada em uma aula de História, dita por uma aluna.

<sup>3</sup> O caso de maior repercussão, inclusive internacional, ocorreu na Bienal do Livro de 2019 no Rio de Janeiro, envolvendo uma história em quadrinhos com personagens da Marvel Entertainment, em publicação da Editora Salvat. Análise do caso em: <<https://www.nexojournal.com.br/expresso/2019/09/06/O-que-h%C3%A1-de-ilegal-na-censura-de-Crivella-na-Bienal-do-Rio>>.

<sup>4</sup> A divulgação oficial da campanha para o Brasil do maior *site* mundial pode ser vista em: <<https://pt.pornhub.com/stayhome>>.

<sup>5</sup> LGBTQIA+ é a sigla mais corrente para designar um conjunto de identidades de gênero e sexualidade que inclui lésbicas, gays, bissexuais, pessoas trans, sujeitos que se reconhecem como queer, pessoas intersex, assexuais e outras identidades nesse campo, indicadas pelo sinal +.

<sup>6</sup> No geral das publicações oficiais, essa sigla mais antiga permanece em uso, designando lésbicas, gays, bissexuais e travestis e transexuais.

## O ensino de História e os usos do passado: a ditadura civil-militar em sala de aula

*Alessandra Gasparotto<sup>1</sup>*

*Caroline Silveira Bauer<sup>2</sup>*

Nos primeiros dias de abril de 2019, o então ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez, afirmou em uma entrevista que haveria “mudanças progressivas” nos livros didáticos que tratam do golpe de 1964 e da ditadura civil-militar para “resgatar uma versão da história mais ampla”. Na ocasião, indicou que “o que ocorreu em 31 de março de 1964 não foi um golpe, mas uma decisão soberana da sociedade brasileira [...]” e defendeu que “não foi uma ditadura, mas um regime democrático de força, porque era necessário naquele momento”. De acordo com o ministro, o “papel do MEC é garantir a regular distribuição do livro didático e preparar o livro didático de forma tal que as crianças possam ter a ideia verídica, real, do que foi a sua história”<sup>3</sup>. Sua fala, além de refutar os conceitos de golpe e ditadura para definir tais processos históricos, defendia uma “versão mais ampla”, reconhecendo o livro didático – e, em decorrência, o próprio ensino de História na escola – como uma ferramenta fundamental para que as crianças pudessem ter acesso a tal ideia “verídica, real” acerca de nosso passado recente.

Dessa forma, Vélez refletia, ao passo que potencializava, inúmeros discursos que têm se caracterizado por negar, falsificar ou relativizar a experiência ditatorial no Brasil. Para isso evocam argumentos que reivindicam a necessidade da intervenção civil-militar em 1964 em função do “perigo comunista” e denunciam a suposta ausência das versões dos “dois lados” na história produzida sobre o período, especialmente na academia. Opiniões como a do ex-ministro tem aderência de parcelas significativas da população e ancoram-se em uma vasta rede de criação de conteúdos que se constituiu nos últimos anos e disseminou novas narrativas sobre o período ditatorial, geralmente com caráter negacionista.

O presente capítulo busca identificar como esses diferentes discursos e sentidos produzidos sobre o período ditatorial no tempo presente atravessam as aulas de História nos Ensinos Fundamental e Médio. Ainda que a abordagem do tema esteja prevista nos documentos curriculares e na própria Base Nacional Curricular Comum<sup>4</sup>, são muitos os relatos de professores e professo-



ras da Educação Básica que revelam as dificuldades e os receios de tratar sobre a ditadura em sala de aula em função do incremento dos discursos negacionistas nos últimos anos e das tentativas de controle sobre os/as professores/as e sobre o currículo protagonizada por diferentes atores sociais. Além disso, precisam lidar com o desafio de ensinar sobre um período histórico cujas memórias – individuais e coletivas – são controversas e estão em disputa. Essas dificuldades e esses receios têm produzido recuos e interdições no que se refere ao tratamento de temáticas vinculadas a nosso passado recente na escola, que precisam ser compreendidas e problematizadas.

Nesse sentido, discorreremos, inicialmente, acerca de alguns elementos que se referem ao período ditatorial e aos usos desse passado, estabelecendo relações com o ensino de História. Em um segundo momento, propomos algumas reflexões acerca da abordagem de *histórias difíceis* e questões sensíveis em sala de aula, versando, de forma mais específica, sobre os desafios de ensinar sobre a ditadura civil-militar brasileira no tempo presente. Por fim, apresentamos algumas proposições para o tratamento do tema na escola, indicando alguns percursos possíveis e colocando-nos em diálogo com todos/as aqueles/as que enfrentam esses desafios no cotidiano de seu ofício.

### **Usos do passado e a ditadura civil-militar**

“Usos do passado” é uma expressão utilizada para fazer referência às diferentes relações que estabelecemos com o passado, seja através de narrativas historiográficas ou de memórias, em seus mais diversos formatos (comemorações, monumentos, testemunhos, etc.). “Usamos” o passado a partir de um determinado espaço, por isso dizemos “usos públicos”, como referência ao espaço público; além de “usá-los” com finalidades específicas, educativas-instrucionais ou políticas, por exemplo. A partir dessas instrumentalizações, confere-se visibilidade ou se promove o esquecimento; legitimam-se políticas públicas; mobilizam-se questões étnicas e identitárias; estabelecem-se origens e rupturas. Independentemente do “uso” feito sobre o passado, essas narrativas são construídas ou evocadas a partir de um determinado presente, trazendo suas marcas nessa “utilização”.

Neste capítulo, em que relacionamos a ditadura civil-militar brasileira, o ensino de História e os usos do passado, encontramos um ponto em comum, a partir do qual gostaríamos de desenvolver nossa análise: o confronto entre as narrativas sobre a ditadura elaboradas em espaços formais de ensino e outras interpretações que circulam no espaço público, provenientes de diferentes experiências, memórias e opiniões. Cada vez mais, as salas de aula têm sido o

espaço dessa disputa narrativa. Por isso devemos explicitar diferentes usos do passado que atravessam as aulas sobre a ditadura, o que faremos no próximo tópico, propondo ainda algumas estratégias de intervenção nesse debate. Porém, primeiramente, faremos algumas breves considerações sobre as formas como a ditadura se relacionou com certos passados e como a ditadura foi instrumentalizada na democracia, a fim de exemplificar como se dão esses usos no espaço público.

Ainda que prevaleçam as menções sobre “usos do passado” em relação à ditadura a partir de uma instrumentalização política desse passado desde o presente, é preciso que lembremos que a própria ditadura “utilizou” determinados passados, com diferentes finalidades, ao longo de suas mais de duas décadas de duração. Citemos apenas um exemplo, talvez o mais explícito do período ditatorial. Nas comemorações do sesquicentenário da Independência do Brasil – que, por si só, se trata de um uso do passado –, certos personagens da história brasileira foram recuperados como heróis nacionais, como D. Pedro I e Tiradentes (CORDEIRO, 2015). Nessa conjuntura de celebração, reforçou-se o mito da “democracia racial” brasileira, assim como versões romantizadas a respeito dos povos originários. Essas representações sobre o passado foram elaboradas para, ao mesmo tempo, forjar e reforçar o nacionalismo ufanista da ditadura, a unidade nacional em torno do “ser brasileiro”, contrapondo-se aos discursos supostamente “subversivos” dos movimentos indígena e negro, que buscavam denunciar as políticas racistas do Estado, entre outras tantas justificativas.

Por isso falamos em usos, mas também em “abusos” (TODOROV, 2000; HUYSEN, 2004) em relação ao passado, de forma análoga às formas abusivas, enganadoras, irresponsáveis ou negligentes da História identificadas por Antoon de Baets (2013), utilizadas com o intuito de ludibriar.

Ainda que possamos identificar uma maior visibilidade nos debates públicos sobre a ditadura civil-militar nos últimos anos, em função dos trabalhos da Comissão Nacional da Verdade e da ascensão política de grupos militares ou militarizados, a criação e a circulação de versões apologéticas e/ou negacionistas sobre a ditadura ocorreram ainda durante o regime ditatorial. A ditadura contribuiu, através da censura, da divulgação de informações falsas e das manifestações laudatórias de integrantes de seus governos, para forjar certas representações sobre o período, que ainda possuem, nos dias de hoje, muita aceitação e estabilidade não somente em “comunidades de memórias” mais restritas, como entre os militares e seus apoiadores, mas em grandes setores da sociedade.

Podemos fazer referência também a versões sobre a ditadura que se popularizaram a partir da publicação de livros autointitulados como “politicamente incorretos” ou, mais recentemente, através de documentários produzidos por empresas com um viés político-ideológico explícito, ainda que reivindecie uma neutralidade e objetividade.<sup>5</sup>

Entretanto é inegável que, nos últimos anos, tenha havido algumas modificações nessas narrativas apologéticas e negacionistas devido a fenômenos interligados entre si, como a web 2.0, as *fake news* e a pós-verdade, que fizeram com que essas versões tivessem uma difusão e um impacto sem precedentes devido à amplitude e à velocidade do alcance.

### **Usos do passado e ensino de História**

Ao relacionarmos os usos do passado com o campo do ensino de História, outras questões tornam-se importantes. Primeiramente, devemos perguntar-nos onde ocorre essa “utilização”: se em ambientes formais de ensino-aprendizagem, como as escolas, ou em outros espaços, como os arquivos, meios digitais e midiáticos, museus, etc. A partir desse questionamento, podemos pensar as formas dos usos do passado, se em uma exposição feita por um professor ou professora ou em representações presentes nos livros didáticos, para falar do aprendizado formal, ou nas inúmeras formas de relacionamento com o passado que circulam pelas redes sociais, na televisão, em que é possível haver aprendizagem histórica. Em seguida, temos que refletir sobre como é realizado esse uso ou abuso, em relação a que período histórico, e nos possíveis problemas que incorre.

Como dissemos anteriormente, abordaremos a confluência entre a ditadura, o ensino de História e os usos do passado a partir do conflito, cada vez mais frequente em salas de aula, entre o conhecimento histórico sobre a ditadura e “versões” provenientes de memórias, negacionismos e opiniões. Muitas vezes, somos inquiridas pelos/as estudantes sobre “quem tem razão” em uma controvérsia sobre determinado acontecimento e devemos explicar aos alunos as diferenças entre conhecimento histórico e memórias e opiniões, afirmando que não existe equivalência entre essas narrativas, e nem todas as manifestações estão permitidas frente aos argumentos de liberdade de expressão e opinião que têm sido utilizados para a disseminação de discursos de ódio, além da apologia da ditadura civil-militar.

O ensino de História da ditadura civil-militar brasileira também possui uma história, que foi se alterando de acordo com mudanças na historiografia, com as novas gerações, suas culturas e suas demandas e com as modificações

das práticas docentes, o que se pode configurar como um desafio para os professores e as professoras. Não somente pelas dificuldades em lidar com um passado sensível, mas também porque as novas gerações estão distantes cronologicamente da ditadura, o que pode ocasionar nos/as alunos/as um distanciamento subjetivo, ainda mais porque muitos/as deles/as podem viver em situações de violação aos direitos humanos, não compreendendo as especificidades do período ditatorial.

### **O ensino de História diante de um passado sensível: o caso da ditadura civil-militar no Brasil**

O que queremos dizer quando nos referimos a um passado sensível ou a temas sensíveis? Conforme Araújo, Silva e Santos (2013, p. 9):

A expressão “temas sensíveis” designa assuntos de um passado problemático. E um passado pode ser problemático de diversas formas. Pode se referir a um passado marcado pelo autoritarismo (como as ditaduras militares no Brasil e na América Latina); ou por elementos discriminatórios e racistas (como o governo de apartheid da África do Sul); ou a um passado marcado por violência traumática (como atos de genocídio e guerra civil). São temas sensíveis não apenas porque é difícil falar sobre eles, mas, principalmente, porque não há ainda, na maioria dos casos, um consenso da sociedade sobre o que dizer e como falar sobre esse passado. Em muitos casos, os processos de memória, trauma e reparação ainda estão em curso e diferentes versões ainda estão em disputa – tanto na memória como na História.

A designação de um passado ou de um tema enquanto sensível remete a processos e acontecimentos muito diversos, mas de forma geral abarca eventos traumáticos, vinculados a situações extremas de violência e opressão – como é o caso da escravidão negra nas Américas ou das experiências ditatoriais latino-americanas – e que forjam memórias e interpretações diferentes e controversas. O que faz com que tais passados ou temas sejam definidos enquanto “sensíveis” depende de uma série de fatores: não é algo dado, tampouco nos toca a todos/as da mesma forma. Alguns são mais delicados para determinados grupos sociais do que para outros. Além disso, elementos que são estruturantes das desigualdades, tais como raça, gênero e classe social, imprimem diferentes sentidos às experiências individuais e coletivas inscritas nesses passados sensíveis.

Compreendemos, assim, que esses temas se referem a questões “vivas”, carregadas de emoções, complexas, que implicam o confronto de valores e interesses e que são importantes “para o presente e o futuro em comum” (TUTIAUX-GUILLON apud GIL; EUGÊNIO, 2018, p. 142).

Nesse sentido, esses temas situam-se nas fronteiras do que o historiador Bodo von Borries (2011) conceitua como *burdening history*, que remete a histórias “pesadas” ou histórias difíceis, cuja transmissão, abordagem e aprendizagem carregam uma série de desafios. De acordo com o autor, elas são difíceis justamente porque mobilizam uma série de sentimentos, como culpa, responsabilidade, vergonha e luto. Ele cita como exemplo o Holocausto, que provoca lamento e luto entre parte significativa dos/as jovens alemães contemporâneos (BODO VON BORRIES apud SCHMIDT, 2015).

Há outro caso interessante, relatado em um estudo sobre a abordagem de dois temas considerados difíceis no âmbito do ensino de História em Israel: o Holocausto e os conflitos árabe-israelenses, com ênfase na questão dos refugiados palestinos no tempo presente. No que se refere ao Holocausto, que se constitui em um evento traumático em que havia, por parte dos/as estudantes, uma identificação com as vítimas, o autor concluiu que eles/as se sentiam atraídos e manifestavam satisfação ao estudar o tema, assim como os/as professores/as ao ensiná-lo. Por outro lado, diante das abordagens acerca da questão palestina, que também envolve experiências traumáticas, tais como a deportação de palestinos pelas forças armadas israelenses, muitos/as estudantes manifestavam uma postura defensiva. O autor afirma ainda que os/as professores/as reagiram com hesitação diante da inclusão desse tema nos currículos escolares e muitas vezes evitavam sua abordagem (GOLDBERG, 2018). Por que a recepção daqueles/as estudantes a esses temas é tão diferente? Que tipo de sentimentos (e julgamentos) cada um deles suscita? As reflexões do autor permitem-nos perceber que a simpatia e a resistência (ou aversão) a tratar de determinados temas se vinculam à possibilidade de identificação com as histórias contadas, às formas como tais histórias mobilizam diferentes emoções (medo, vergonha, ódio) e o quanto tensionam ou reforçam o sentimento de pertencimento e a identidade em relação a determinados grupos e coletividades.

Assim se evidencia que há diferentes elementos, situações e condições que tornam uma história difícil de ser ensinada e que o grau de dificuldade também se modifica ao longo do tempo. Há períodos em que determinados temas podem ressoar mais sensíveis, enquanto em outros momentos podem ser recepcionados e apreendidos com menor dificuldade.

Isso não significa que não seja possível – e necessário – ensinar sobre tais temas. Para além da sensibilização que a sua abordagem potencializa, as reflexões que oportunizam, justamente por sua complexidade, são fundamentais para a construção do conhecimento histórico.

No que se refere ao período ditatorial no Brasil, há vários elementos que tornam esse passado difícil de ser abordado nas escolas. Trata-se de um

tema que é atravessado por memórias – individuais, familiares, comunitárias, que são divergentes e estão em disputa. Essas disputas de memórias e os sentidos atribuídos ao passado ditatorial pelos/as diferentes sujeitos que habitam a escola refletem-se de diferentes formas. Circulam no espaço escolar fragmentos dessas memórias, opiniões diversas e uma série de noções cristalizadas acerca desse passado. Alguns estudos têm evidenciado que é muito comum os/as estudantes manifestarem percepções de que durante a ditadura havia mais segurança e crescimento econômico e não havia corrupção, por exemplo.<sup>6</sup>

Essas percepções tendem a relativizar a lógica e a violência ditatorial em função desses outros aspectos que são vistos como positivos. E, em alguns momentos, essas noções contrapõem-se aos saberes da própria disciplina. Nesse processo, a abordagem do/a professor/a por vezes é tratada como uma opinião (que pode contrastar com a opinião do/a estudante ou de seus familiares); também são comuns as acusações de que o/a professor/a ou o livro didático não apresentam os “dois lados” dessa história. A versão de que a história da ditadura se resume a “dois lados” que travaram uma “guerra” durante o período configura uma visão reducionista acerca de nossa experiência ditatorial, que é comumente utilizada para justificar a política repressiva do regime e as violações de direitos humanos perpetradas. Tal versão é reproduzida em espaços e materiais (livros, vídeos, documentários, *sites*, etc.) produzidos e difundidos em diferentes mídias e embasam discursos negacionistas ou que relativizam a própria ditadura.

Por outro lado, ainda que os livros didáticos e manuais escolares tenham se qualificado nos últimos anos, muitos deles continuam reproduzindo uma narrativa sobre o período baseada em uma abordagem linear e cronológica, que introduz o tema a partir de cada um dos cinco presidentes ditadores e enfatiza o binômio repressão e resistência, operando em uma lógica que reforça a ideia de um conflito entre “dois lados”. A censura e a tortura comumente são abordadas nesses materiais, mas estão desvinculadas de uma discussão mais ampla que permita problematizar o que tornou possível tais experiências, por que (e por quem) elas foram implementadas e toleradas por tanto tempo e quem apoiou o golpe e a ditadura. Além disso, poucas vezes há uma problematização que permita conectar a violação de direitos humanos no período com as experiências de violência e desrespeito aos direitos humanos no tempo presente – que provavelmente estão inscritas na realidade de muitos/as de nossos/as estudantes.

Além disso, o alcance limitado das políticas de memória sobre a ditadura no Brasil (e sua efetivação tardia) contribuiu para que o tema fosse marcado pelo silêncio e pelo esquecimento. As “marcas” tangíveis em relação a esse

passado ditatorial são pouco visíveis. Em algumas cidades, especialmente nas capitais, é possível encontrar espaços de memória, museus, arquivos que reúnem documentação sobre o período, monumentos em homenagens às vítimas, obras artísticas, placas identificando instalações policiais ou militares utilizadas pela repressão, onde ocorreram torturas e outras violações de direitos humanos. A presença dessas “marcas” no espaço público é importante porque garante maior visibilidade a esse passado e contribui para a constituição de uma pedagogia da memória. Em cidades do interior, geralmente, essas marcas são menos visíveis e contrastam com inúmeras homenagens a ditadores e/ou apoiadores grafadas em monumentos, nomes de ruas ou mesmo de escolas, acrescentando mais um ingrediente nas disputas de memória acerca do período ditatorial.

Em função de todos os elementos apontados acima, é imprescindível que os/as professores/as, ao abordarem o tema, utilizem ferramentas adequadas, lancem mão de diferentes fontes de pesquisa, desenvolvam uma abordagem que contemple experiências diversas vivenciadas durante a ditadura no Brasil e oportunizem que os/as estudantes se apropriem de alguns conceitos fundamentais para o seu entendimento. No que se refere ao uso de fontes e documentos em sala de aula, além de suas potencialidades em termos didáticos, eles são importantes porque permitem que os/as estudantes vislumbrem os procedimentos de pesquisa dos/as historiadores/as e compreendam que o conhecimento histórico não se constitui apenas em mais uma “versão” acerca dos acontecimentos ou se equipara a uma opinião. Trata-se de um conhecimento construído a partir de fontes e vestígios, amparado por procedimentos teóricos e metodológicos e que, portanto, tem outros atributos.

Diferentes relatos de professores e professoras acerca de suas experiências ao abordar o tema na Educação Básica revelam que é fundamental um cuidado em relação à metodologia. Aqui citamos dois exemplos: o texto de Verena Alberti (2014), que desenvolveu um projeto sobre a “descomemoração” dos 50 anos do golpe de 1964 com suas turmas de Ensino Médio em uma escola do Rio de Janeiro, e a dissertação de mestrado de Eleandro Viana da Rosa (2020), que realizou um projeto direcionado a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental sobre as disputas de memória em torno da ditadura civil-militar em Taquari, um pequeno município no interior do Rio Grande do Sul, onde nasceu o ditador-presidente Costa e Silva. Ambos relatam os cuidados que tiveram em preparar os materiais de pesquisa, apresentar as referências aos/as estudantes, garantir espaços de debate e escuta, informar a direção e as coordenações pedagógicas de suas escolas sobre as atividades programadas.

Esses cuidados podem resguardar o professor ou a professora e dar maior respaldo para o trabalho em sala de aula. Aqui estamos tratando de experiências de professores/as que desenvolveram projetos mais ousados e de longa duração em relação ao período ditatorial, mas cabe também para aqueles/as que pretendem abordar qualquer tema considerado sensível ou controverso. Dessa forma, muitas dificuldades ou possíveis resistências se reduzem e ações que inicialmente são direcionadas a uma série ou turma específica podem refletir-se em toda a escola.

Outro elemento fundamental na abordagem do tema diz respeito à criação de espaços de discussão e de escuta dos/as estudantes, ainda que reproduzam “mitos” ou que muitas de suas percepções sobre o período ditatorial sejam equivocadas. Alberti (2014, p. 2) salienta que “uma das recorrências na literatura sobre o ensino de questões sensíveis ou controversas é a necessidade de um ambiente seguro, onde alunos e professores se sintam confortáveis para discutir o assunto, bem como o fato de os professores e a escola estarem dispostos a correr riscos”.

Pensando nesses riscos e partindo de nossas experiências como educadoras, gostaríamos de propor algumas estratégias para o ensino de História da ditadura civil-militar a partir das demandas do nosso tempo presente. São proposições, não prescrições, porque acreditamos que existem inúmeras realidades de ensino e aprendizagem e diferentes características de alunos/as, variáveis que precisam ser levadas em consideração no planejamento e na montagem dos planos de aulas e propostas pedagógicas.

Acreditamos que seja importante as/os docentes abordarem as especificidades da ditadura a partir de uma perspectiva interseccional, explicitando que os pertencimentos de classe, de raça/etnia e de gênero influenciaram a experiência da repressão e da resistência. Assim, podemos conferir visibilidade, por exemplo, às vivências da população LGBTQIA+, de negros e negras, das mulheres, dos camponeses e camponesas e dos povos originários.

Da mesma forma, incentivamos que as professoras e os professores realizem outras abordagens sobre a ditadura civil-militar que não somente em relação à sua faceta repressiva. Isso não significa ignorar ou minimizar a repressão, mas problematizar a ideia de que a ditadura é apenas violência física. Assim, é possível trabalhar as políticas públicas desenvolvidas pela ditadura na educação (a importância estratégica da educação e as reformas ocorridas), na habitação e na moradia (remoções das populações empobrecidas dos centros urbanos), na moralidade (englobando os papéis de gênero e as sexualidades), entre tantas outras questões.



É fundamental trabalhar com o tema também em uma perspectiva local e regional. Como professoras e trabalhando na formação continuada de outros/as professores/as, deparamo-nos com relatos de que estudantes por vezes afirmam que a ditadura “ocorreu” apenas no eixo Rio de Janeiro-São Paulo ou nas grandes capitais, que em outras localidades “não aconteceu nada”. Partimos da ideia de que todos/as os/as cidadãos e cidadãs que viveram aquele período em todo o território nacional estavam sob a jurisdição do mesmo Estado e de suas políticas. Portanto não há como não ter havido nada. Essa afirmação pode ser proveniente do desconhecimento, o que é uma excelente oportunidade para fomentar o papel de professor-pesquisador e de professora-pesquisadora e desenvolver com os/as discentes investigações sobre as histórias local e regional. Tal iniciativa, além de aproximar os/as estudantes da história do lugar onde vivem, permite envolver familiares e vizinhos, ouvir testemunhos de pessoas mais velhas e desenvolver habilidades de pesquisa, forjando assim novos sentidos para esse passado ditatorial.

As falas de estudantes que compartilham relatos familiares “positivos” ou “saudosos” sobre a ditadura ou percepções equivocadas sobre o período precisam ser escutadas em sala de aula. Essas memórias existem, circulam na sociedade, e é importante que elas sejam problematizadas nas aulas de História, para que se identifique se se trata de um problema de desconhecimento histórico ou da experiência específica de determinado grupo. Impedir que elas aflorem ou taxá-las imediatamente como algo “errado” ou “inverídico” reduz a possibilidade de discutir com a turma sobre como as memórias sobre a ditadura foram constituídas no Brasil e por que algumas se tornaram hegemônicas em detrimento de outras. É fundamental que o/a professor provoque os/as estudantes a interperlar essas memórias, a compreendê-las em seus contextos e especificidades, chamando a atenção para os limites e as diferenças entre a memória e a História.

Aulas sobre ditaduras e experiências autoritárias constituem-se em um momento singular para discutir sobre o conceito de direitos humanos, sobre sua afirmação e sobre as violações de direitos ocorridas tanto em períodos ditatoriais como no tempo presente. É fundamental pensar os direitos humanos a partir das experiências de nossos/as estudantes, estabelecendo conexões com suas vivências e mobilizando afetos e reflexões. Isso permite que sejam estabelecidos vínculos entre diferentes tempos e sujeitos históricos, para os quais a questão dos direitos humanos é fundamental.

Caso o professor resolva utilizar a internet como ferramenta ou recurso didático, sugerimos uma reflexão sobre a alfabetização internética juntamente com a alfabetização histórica. As opiniões e as versões historiográficas que

circulam na web não deixarão de existir e cada vez mais proliferarão. Nesse sentido, é importante que os professores desenvolvam em seus alunos habilidades para o uso da internet, adotando uma postura de “curadores” (ARAÚJO, 2017) ou “mediadores” de espaços em que conteúdos de melhor qualidade possam ser consumidos. Sem a pretensão de advogar por um monopólio do passado por parte da História, assim como o privilégio da condução dos debates públicos, pode-se adotar a postura recomendada por Mateus Pereira de pensar a crítica histórica como uma função mediadora e qualificadora entre as diversas memórias e representações do passado presentes nas batalhas para conferir sentido ao passado, contribuindo “ao oferecer opções éticas melhores e mais justas a partir da sua função crítica” (PEREIRA, 2015, p. 895).

Por fim, encerramos este texto enfatizando que, a despeito de qualquer dificuldade, a abordagem de temáticas vinculadas a nosso passado ditatorial na escola é imprescindível, não apenas pelo *lugar* que o tema ocupa na História do Brasil contemporâneo, mas porque o seu ensino e aprendizagem estão vinculados a um certo *dever de memória* que remete à necessidade de lembrar – e aprender com – as experiências traumáticas que caracterizaram o período, para que não se repitam. Além disso, o ensino desse e de tantos outros passados sensíveis permite conhecer e questionar os modos de viver e os valores de determinados grupos e sociedades em uma perspectiva histórica. Eles se constituem em ferramentas importantes para provocar nossas certezas e visões de mundo e abrir janelas para o exercício da empatia e da alteridade. Que assim seja.

### **Sugestões de leitura e fontes**

SIAN – Arquivo Nacional: <<http://sian.an.gov.br/>>. Reúne a documentação compilada e produzida pela Comissão Nacional da Verdade, além dos documentos dos órgãos repressivos da ditadura civil-militar brasileira.

Memórias Reveladas – Centro de Referência das Lutas Políticas no Brasil (1964-1985) <[www.memoriasreveladas.arquivonacional.gov.br](http://www.memoriasreveladas.arquivonacional.gov.br)>. O Centro integra, em rede, diferentes arquivos com o objetivo de reconstituir a memória social sobre as lutas políticas que marcaram a história recente do Brasil. Nesse portal, é possível consultar documentos e acessar multimídias interativas e exposições virtuais sobre o período ditatorial, como é o caso da “Rota das passeatas”, “Linha do Tempo” e “Brasil Nunca Mais”.

BNM: Digital: <<http://bnmdigital.mpf.mp.br/pt-br/>>. Disponibiliza a íntegra do material documental que serviu para a elaboração do livro “Brasil: Nunca Mais”.

Memórias da ditadura: <<http://memoriasdaditadura.org.br/>>. Uma iniciativa do Instituto Vladimir Herzog, que reúne imagens, materiais didáticos, textos e vídeos sobre a ditadura. Nesse site, há uma série chamada “Sequências didáticas”, em que são dispo-

nibilizadas atividades específicas para diferentes momentos, características ou temas relativos ao período ditatorial.

História da ditadura: <<https://www.historiadaditadura.com.br/>>. Um espaço que reúne textos e outros materiais sobre o período da ditadura civil-militar brasileira. Há uma seção específica chamada “Na escola”, onde há textos sobre o ensino de temáticas relativas às ditaduras e propostas de atividades e planos de aula com sugestões de abordagem sobre tais temáticas.

## Referências

ARAÚJO, Valdei. “O Direito à História: O(A) Historiador(a) como Curador(a) de uma experiência histórica socialmente distribuída”. In: GUIMARÃES, Gêssica; BRUNO, Leonardo; PEREZ, Rodrigo (orgs.). *Conversas sobre o Brasil: ensaios de crítica histórica*. Rio de Janeiro: Autografia, 2017. p. 191-216.

ALBERTI, Verena. O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas. In: Anais eletrônicos – Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, Caicó, RN, 2014. Disponível em: <[http://cnhc.ufrn.br/wp-content/uploads/2019/11/Anais\\_com\\_Resumos\\_IX\\_CNHCS\\_2019-1.pdf](http://cnhc.ufrn.br/wp-content/uploads/2019/11/Anais_com_Resumos_IX_CNHCS_2019-1.pdf)>.

ARAÚJO, Maria Paula; SILVA, Izabel Pimentel da; SANTOS, Desirre dos Reis (orgs.). *Ditadura Militar e Democracia no Brasil: História, Imagem e Testemunho*. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013. Disponível em: <[https://www.justica.gov.br/central-de-conteudo/anistia/anexos/ditadura-militar--versao-final.pdf/@download/file/Ditadura%20militar.\\_.%20Vers%C3%A3o%20final.pdf](https://www.justica.gov.br/central-de-conteudo/anistia/anexos/ditadura-militar--versao-final.pdf/@download/file/Ditadura%20militar._.%20Vers%C3%A3o%20final.pdf)>.

BAETS, Antoon de. Uma teoria do abuso da História. *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo, v. 33, n. 65, p. 17-60, 2013.

CARNEIRO, Anita Natividade. *A História Youtubada: A Ditadura Civil-Militar Brasileira no Youtube*. Trabalho de Conclusão de Curso, Curso de Bacharelado em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

CORDEIRO, Janaina Martins. *A ditadura em tempos de milagre: comemorações, orgulho e consentimento*. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 139-159, 2018.

GOLDBERG, Tsafir. *On Whose Side Are You?: Difficult Histories in the Israeli context*. In: EPSTEIN, Terrie; PECK, Carla. *Teaching and learning difficult histories in international contexts: A critical sociocultural approach*. New York: Routledge, 2018.

HARTOG, François; REVEL, Jacques (dirs.). *Les usages politiques du passé*. Paris: Enquête, 2001.

HUYSEN, Andreas. *Resistencia a la Memoria: los usos y abusos del olvido público*. XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Intercom, 2004, Porto Alegre.

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

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

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. Nova direita? Guerras de memória em tempos de Comissão da Verdade (2012-2014). *Varia História*, Belo Horizonte, v. 31, n. 57, p. 863-902, set./dez. 2015.

PEREZ, Rodrigo (orgs.). *Conversas sobre o Brasil: ensaios de crítica histórica*. Rio de Janeiro: Autografia, 2017. p. 191-216.

RAMOS, Márcia Elisa Tetê. O mau professor de história segundo os “Guias politicamente incorretos de história”. *Fronteiras: Revista de História*, Dourados-MS, v. 18, n. 31, p. 99-122, jan./jun. 2016.

ROSA, Eleandro Viana da. *Memórias em Disputa: A ditadura civil-militar e o ensino de História*. Dissertação (Mestrado – PROF.HISTÓRIA), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MIRALLES, Pedro. As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada: o lugar dos temas controversos no ensino de história. *Revista Antíteses*, Londrina, v. 11, n. 22, p. 484-493, jul./dez, 2018.

TODOROV, Tzvetan; SALAZAR, Miguel. *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós, 2000.

ZANOTTO, Mayara. *Professora, e Bento onde estava enquanto isso? O Desenvolvimento da consciência histórica pelo viés local e uso de documentário sobre as ditaduras no Brasil*. Qualificação de Dissertação (Mestrado), Universidade de Caxias do Sul, 2019.

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de História da Universidade Federal de Pelotas. Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: sanagasparotto@gmail.com.

<sup>2</sup> Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pela Universitat de Barcelona. Pesquisadora do Cnpq. E-mail: caroline.bauer@ufrgs.br.

<sup>3</sup> Ministro promete mudar livros didáticos por “visão mais ampla” da ditadura. *El País*, 3 de abril de 2019. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/04/politica/1554334968\\_202816.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/04/politica/1554334968_202816.html)>.

<sup>4</sup> No que se refere à área de História, a BNCC do Ensino Fundamental prevê para o 9º ano a unidade temática “Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946” e lista como “objetos do conhecimento” questões como “Os anos 1960: revolução cultural?”, “A ditadura civil-militar e os processos de resistência”, “As questões indígena e negra e a ditadura” e “O processo de redemocratização”. Entre as habilidades relativas à essa unidade, a

BNCC prevê que o/a estudante possa “(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos. (EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar. (EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura. (EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988”. BRASIL, BNCC, p. 430-431. No que se refere à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na etapa do Ensino Médio, não há uma indicação específica relacionada ao tema da ditadura civil-militar no Brasil. Apenas estão contemplados, de forma genérica, conceitos como autoritarismo, ditadura e democracia. Uma das habilidades prevê “(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual”, por exemplo. BRASIL, BNCC, p. 579. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)>.

<sup>5</sup> Sobre os “guias politicamente incorretos”, cf. MALERBA (2014). Sobre o Brasil Paralelo, cf. a vídeo-aula de Fernando Nicolazzi, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=R71LxS5FhD8>>. Sobre a relação entre historiadores e jornalistas, cf. OGASSAWARA e BORGES (2019).

<sup>6</sup> Ver, por exemplo: Zanotto (2019), Rosa (2020) e Carneiro (2018).

# Notas sobre uma filosofia do ensino de História: um samba sobre o infinito

*Caroline Pacievitch<sup>1</sup>*  
*Nilton Mullet Pereira<sup>2</sup>*

## **Criando um samba sobre o infinito**

Um samba sobre o infinito é uma filosofia do ensino de História que se propõe a pensar não os limites, mas o ilimitado; não os marcadores temporais que conhecemos, mas a infinidade do tempo; não as explicações ou as interpretações que nos dão a ver as formas históricas, mas ir além para que uma ética nos envolva em experiências ainda inauditas. Um samba sobre o infinito não quer flertar com os já conhecidos dilemas e problemas da aula e do ensino de História. Ele quer muito mais e muito menos. Quer pensar em vez de refletir. Quer criar em vez de reconhecer. Quer simpatizar<sup>3</sup> com o tempo e contemplar sua máxima abertura para poder ver muito mais do que as marcas que os corpos deixam uns nos outros e muito mais do que as noções comuns criadas pela razão. O que queremos fazer aqui talvez seja bem menos pragmático do que indicar o lugar, o limite, o ponto de chegada e o ponto de partida do ensino de História. Quem sabe, como faziam os estoicos (BRÉHIER, 2012), algo menos sério, no sentido de que procuramos um pensamento mais próximo do absurdo do que das compreensões e das respostas.

Numa aula qualquer sobre a Primeira Guerra Mundial, a professora relata que o assassino do arquiduque fazia parte de uma organização chamada “Mão Negra” e pede que respondam algumas questões do livro didático. Um aluno a chama e pergunta em voz baixa: “Professora, o nome desse grupo não é racista?”. Pode ser só um caso de maior ou menor tato pedagógico ou de sensibilidade docente<sup>4</sup>, mas pode ser também ocasião para o professor questionar profundamente suas compreensões sobre comparação em História, anacronismo e ética no tratamento de questões sensíveis. Professoras de História teorizam sua prática quando são afetadas por algo e não quando simplesmente precisam adaptar uma técnica ou fazer um recorte no currículo. A partir dessa comoção, uma professora investiga os acontecimentos de sua aula sem deixar de dar aula. Disso pode ou não resultar uma mudança, um artigo cien-

tífico, uma novidade (ZAVALA, 2005). Mas há sempre um pensar que não separa razão, paixão e ação.

Uma filosofia do ensino de História existe para refutar a ideia de que em uma aula se realizam transposições didáticas ou que se didatizam conteúdos de uma ciência de referência para torná-los simplificados e serem oferecidos em uma bandeja às novas gerações ou a qualquer pessoa<sup>5</sup>. Ensaíamos uma filosofia para pensar no que acontece em uma sala de aula e, a partir daí, insinuar os contornos de uma área de pesquisa que chamamos ensino de História. Nesse sentido, refutamos a existência de uma transposição didática ou de simplificação ou didatização. Tampouco acreditamos que haja mediação ou qualquer outra ideia que queira dizer sobre a existência específica de um saber histórico escolar.

Assim, apresentamos nossa primeira decisão filosófica: não há um saber histórico escolar que possa ser comparado, hierarquizado, ou seja lá o que for, em relação a um saber não escolar, como um saber acadêmico, ou da experiência ou da vida cotidiana dos alunos. A suposição de um saber histórico escolar implica criar uma série interminável de distinções que hierarquizam os modos como cada lugar de enunciação dos conceitos históricos são ditos ao mundo.

Nossa segunda decisão filosófica é a crença de que a História como disciplina acadêmica cria conceitos e que o ensino de História, como campo de pesquisa, também cria conceitos.

Nossa terceira decisão filosófica é que não há uma separação necessária entre a prática de ensinar História e a produção de conceitos sobre essa prática. Como consequência, não vamos adjetivar o professor como reflexivo, pesquisador, prático-reflexivo ou intelectual nem enquadrar a pesquisa em ensino de História como pesquisa-ação, pesquisa prática, investigação participativa ou o que o valha.

Compreendemos que uma filosofia do ensino de História volta-se ao filosofar, à criação de conceitos para recortar o Caos e produzir sentidos. A criação conceitual no ensino de História, seja feita por professores da Educação Básica ou por pesquisadoras vinculadas ao Ensino Superior, dada a sua relação com a vida da aula de História, terá dificuldades em ver estabelecidos um conjunto estável de objetos de estudo, conceitos e metodologias de pesquisa, embora sejam importantes os ensaios que pretendem compilar o que temos feito (PLÁ; PAGÈS, 2014).

Criamos, neste texto, três conceitos para situar momentaneamente o que pensamos sobre a aula de História e a pesquisa sobre o ensino de História. Pensamos nisso como um samba sobre o infinito – não um samba que se dedi-

ca a pensar sobre o infinito, mas uma dança que desliza sobre o tempo. Ou seja, nossos conceitos não querem aprisionar definitivamente a aula de História; ao contrário, querem libertá-la e oferecer-lhe ritmos variados, cadências imprevistas, para conseguirmos falar sobre o que, no fundo, é inefável. Os três conceitos são o *Aular*, o *Sonhar* e o *Alegrar*.

Com eles vamos criar contornos singulares sobre os encontros possíveis do *Aular*, sobre os agenciamentos e os afetos alegres envolvidos na relação com o tempo, sobre se, afinal de contas, se produzem conceitos no que chamamos de ensino de História. A criação conceitual é o que singulariza, digamos, o lugar de fala de um campo de investigação ou de uma ciência. O cinema produz conceitos; a física produz conceitos; a história cria conceitos... E todos esses campos de criação conceitual revelam sua potência criativa exatamente aí: no fantástico mundo da tensão entre mundos possíveis, linguagem e existências.

Um samba sobre o infinito diz respeito a uma filosofia do ensino de História. Mas não pensamos que a filosofia seja mera contemplação – pois filosofia é guerra –, nem mesmo um lugar exclusivo do pensamento – porque se pensa a partir de diversos lugares – e muito menos queremos nos fazer entender por todos os leitores ou interlocutores – o que a filosofia busca não é um modo de dizer universal e muito menos um bom senso ou um consenso. Filosofar é criar conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 1992), isto é, recortar o Caos e criar problemas para pensar.<sup>6</sup> Filosofar é problematizar. Portanto um conceito não representa; ele problematiza e expressa. Se temos questões e problemas vitais, criamos conceitos para pensar e oferecer respostas. Criar conceitos consiste em viver, simplesmente construir condições para continuar a viver, dar conta dos acontecimentos que nos acontecem.

Um conceito não é uma representação de uma realidade exterior a ele mesmo. Ele é imanente. Ele é expressivo. Ele é um corpo. E, sendo um corpo, tal como pensavam os estoicos e sua física, ele vive de encontros com outros conceitos, com existências, com definições; sua vitalidade está no fato de oferecer resistências e padecer, mas também de agir e de cortar, produzindo efeitos de compreensão e de sentido no Caos. Sua singularidade e diferenciação fazem com que se associe a outros conceitos, sendo sempre motivo de expansão. Um conceito é também uma multiplicidade (DELEUZE, 2012). Tudo se passa como se fosse um complexo de componentes que se tensionam, se debatem e se associam. Logo o conceito não é uma representação fixa de uma realidade exterior, mas uma força que problematiza toda a realidade, criando modos de enfrentamento dos problemas. Ainda que tenha historicidade, o conceito não se deixa capturar apenas pelo lugar definido numa história; ele ultrapassa os limites tem-



porais, como imanência, sobrevoa o tempo e produz sentidos para todas as direções. E é nesse sentido que, junto ao *Aular* e ao *Sonhar*, misturamos o *Alegrear* como puro acontecimento que cria encontros alegres e expansivos.

Uma filosofia do ensino de História não se confunde com uma epistemologia, nem mesmo com uma reflexão sobre uma prática. Ela existe para produzir problemas para o campo e, a partir daí, criar conceitos. Supor uma filosofia do ensino de História é querer mostrar ao mundo que o *Aular* e o pensamento dele gerado não são uma prática que precisa de decifração nem uma teoria que olha para a sala de aula como um lugar de fazeres por onde nunca o pensamento pode transitar.

Pensamos também no ensino de História, uma vez visto e tomado como uma filosofia, como campo de pensamento, de problemas e de conceitos. Logo o *Sonhar* se torna a dimensão temporal que permite tanto ao pensamento como à própria aula de História recuarem em relação às temporalidades da História moderna, aos marcadores temporais que, a partir da linguagem, regulam o modo como representamos o tempo. O *Sonhar* joga o ensino e a aula de História (logo também o campo de pesquisa) no brutal recuo do tempo em relação a tudo o que significa estabilidade e forma. O *Sonhar* consiste no tempo puro de Bergson, no Fora de Foucault, no Caos de Nietzsche: ele é a revelação misteriosa do acontecimento.

*Aular*, *Sonhar*, *Alegrear* são acontecimentos puros que tramam e insinuem individualidades em uma aula de História. Logo não temos apenas explicações, definições conceituais, datas, informações, relações de hierarquia ou de igualdade; temos uma entrega a uma insistência em produzir historicidades, mas também sonhos e alegrias. Essa aula acontecimental é como um cristal do tempo<sup>7</sup> onde, em torno das individualidades atuais, circundam forças e singularidades virtuais, numa relação contínua que nunca deixa estabilizar o atual e nem permite uma esquivia do virtual.

O *aular* é correlato dos encontros; o *sonhar* é correlato do tempo em si; e o *alegrear* é correlato da criação.

Mas de onde vêm esses acontecimentos, uma vez que eles não são causas de nada nem são corpos físicos e extensos?

Para os estoicos, tudo o que habita o presente do tempo são corpos. Os corpos são ditos por substantivos: o professor (um ser genérico, figura de razão), o aluno (*idem*), a mesa (corpo físico) são todos corpos. Nenhum corpo é predicado de outro corpo. A sala (espaço determinado onde ocorre a aula), por exemplo, sendo corpo, não é qualidade que se diz de outro corpo, pois recebe atributos e predicados quando se encontra com outros corpos, uma vez que todo corpo é ação e paixão.

Os corpos têm uma essência, mas essa não é uma transcendência. Ela é constitutiva do próprio corpo, de tal forma que não há transcendência, senão imanência: não se diz a essência distante do corpo. A essência de um corpo não é um modelo que transcende sua existência histórica, mas é uma imanência que a constitui. A essência de um corpo é sua potência de expansão. Um corpo existe para expandir-se. E ele se expande na relação, nos agenciamentos com outros corpos. Tudo se passa como se a aparição de um corpo no presente do tempo se desse sempre quando um encontro com outros corpos se dá. Ou seja, os encontros marcam os corpos como devires. É sempre um vir a ser que faz a história do corpo e o faz produzir efeitos incorporais que complicam o tempo, cortando o presente em passado e futuro continuamente, voluptuosamente, com novos agenciamentos e novos encontros – misturas, criação de individualidades ainda inexistentes.

Ora, nada há de moral nos encontros, pois eles são a própria existência dos corpos, quando as potências de cada corpo agem e padecem, expandindo a vida, porque o mundo acontece nesse contínuo devir das relações, das misturas dos corpos.

Os estoicos também consideram que existe apenas uma substância, a natureza, o fogo primordial, que impulsiona a vida; os corpos que conhecemos são graus de tensão dessa força primordial, porque essa força não para nunca de se diferenciar, criando diferentes estados de tensão. Ao se diferenciar, ao ir da profundidade da força à sua superfície, ela se constitui com outra natureza – não física, não atual, incorporal, multiplicando efeitos puros.<sup>8</sup> Logo, a pergunta correta a se fazer não é “o que é um corpo?”, mas “qual a função desse corpo?” e, mais ainda, “o que pode, afinal, um corpo?”. Perguntar dessa maneira indica supor que o corpo em si não tem significação; o sentido não está no corpo que, como dissemos, é pura potência de expansão. O corpo em si mesmo não tem qualquer moralidade ou sentido. São as misturas com outros corpos nos devires do mundo que produzem sentidos, fazendo aparecer a potência de agir de um corpo. Nesse sentido, os encontros entre os corpos (sala, professor, aluno, revolução haitiana) produzem efeitos em sua superfície, e esses efeitos não são outros corpos, senão incorporais.

Logo, se construímos a proposição “A revolução é libertação”, estamos produzindo, no campo da linguagem, uma verdade sobre o corpo revolução, que pode ser verificada de algum modo através das fontes empíricas de que dispomos; uma revolução é libertação ou deixa de ser sempre no presente do tempo, como se tivesse aí uma história mensurável e verificável. Assim, estamos instituindo algo, normatizando, definindo, uma vez que estamos atribuindo um predicado a um sujeito (um corpo); mas, se dissermos “a revolução libertan-

do” ou “a revolução liberta”, estamos inserindo aí uma forma muito particular na filosofia estoica de dizer o mundo, pois, em vez de termos uma lógica das significações, temos uma lógica dos acontecimentos. Em vez de atribuir um significado ao corpo revolução, estamos expressando uma função do corpo revolução, um ato, um acontecer. Em vez de marcar um fato no mundo dos seres ou dos estados de coisas, como uma revolução francesa, por exemplo, que consistia na libertação do jugo do antigo regime, estamos pensando não na efetuação do acontecimento libertar, mas em fazer sobrevoar pela superfície dos corpos o que Kant (FOUCAULT, 2000) chamou de entusiasmo revolucionário, um sentido que ultrapassa o limite de sua própria efetuação espaço-temporal para ser uma disposição de libertar que concerne ao tempo em si e a nenhuma delimitação cronológica.

Ora, os acontecimentos, ainda que sejam efeitos das misturas entre os corpos, não são da mesma natureza dos corpos; eles não são seres, são extraseres, incorporais, que deslizam na superfície dos corpos, são sentidos.

Os acontecimentos criam novas dimensões temporais. Não mais o presente, mas o passado e o futuro. Não apenas Cronos, mas Aion. Um passado-futuro desdobrando-se indefinidamente. Pura ausência, já que ausentes do presente e do atual. É como se o presente, “o corte da carne feito pela navalha” (DELEUZE, 2009), fosse um cortar do presente em passado e futuro.

Segundo Aion, apenas o passado e o futuro insistem ou subsistem no tempo. Em lugar de um presente que reabsorve o passado e o futuro, um futuro e um passado que dividem a cada instante o presente, que o subdividem ao infinito em passado e futuro, em ambos os sentidos ao mesmo tempo. Ou melhor, é o instante sem espessura e sem extensão que subdivide cada presente em passado e futuro, em lugar de presentes vastos e espessos que compreendem, uns em relação aos outros, o futuro e o passado (DELEUZE, 2009, p. 193).

Uma aula de História tem sido o lugar por excelência de todas as cronologias, a ponto de confundirmos o discurso histórico com essa temporalização cronológica, como se o tempo pudesse e assim fosse reduzido ao presente, ao atual e sobretudo a uma forma de temporalizar decorrente de um modo de vida específico que se tornou universal através da colonização dos corpos e dos sentidos, o eurocentrismo.

Desse modo, um lugar (que não é deste tempo presente das coisas existentes) de criação abre-se e se mostra como uma onda imprevisível em seu movimento intrínseco, a sugerir caminhos, possibilidades e sobretudo a aceitar as múltiplas formas através das quais o tempo é experienciado: aí temos não apenas temporalidades, experiências e modos de vida silenciados, como os Yanomami, os Iorubás, os Guarani, mas temos também, no encontro com

esses outros corpos, antes disciplinados em uma aula de História, a possibilidade de criar novos mundos, novas alternativas e uma infinidade de constelações de vida nunca vistas.

### **O Aular: sobre o que pode uma aula de História**

A aula de História é lugar atravessado por acontecimentos, isto é, aquilo que se produz dos encontros. A potência dos encontros e das misturas entre os corpos, na visão de Spinoza<sup>9</sup>, relaciona-se com a produção de paixões que podem ser positivas ou negativas, conduzindo à alegria ou à tristeza, respectivamente. Não existe nenhuma medida ideal fora da própria afecção em relação a nós mesmos para reconhecer se o acontecimento é alegre ou triste. Portanto ele é neutro, isto é, não traz em si a medida ideal do bem e do mal. Afinal, o mesmo acontecimento que é sentido como mau por uns pode ser visto como bom por outros.

Para Spinoza, se tudo que existe é imanente a Deus e se Deus é perfeito, não faz sentido atribuir a ele nenhum tipo de volubilidade<sup>10</sup>. As coisas acontecem, e é inútil tomá-las como recompensa ou castigo por nosso comportamento ou então como destino inevitável, quimera ou desgraça. Avaliar os acontecimentos apenas em razão do bem ou do mal que nos fazem reflete um modo narcísico e teleológico de pensar sobre Deus, ou a Natureza, ou a História e as forças que tensionam os acontecimentos, como se tudo girasse em torno de nossos referenciais individuais. Isso não implica inação ou passividade diante da vida nem aceitação das injustiças e maldades como inevitáveis, como discutiremos adiante<sup>11</sup>. Sabemos bem que os homens brancos dormem muito, mas sonham pouco e, quando sonham, sempre o fazem consigo mesmos, como afirmou Kopenawa (2015). Ou seja, muito antes de aceitar ou se resignar diante do apagamento das existências promovido por esse “povo da mercadoria”, provocar os acontecimentos em sala de aula quer dizer produzir furos nas estruturas que construíram um mundo sem graça e uma sala de aula que repete e reconhece em vez de criar e pensar. Provocar o acontecimento é deixar jorrar o tempo em sua infinita realidade para deixar brotar existências e aprender com elas em vez de silenciá-las.

Não há saída do mundo das paixões sobre tudo aquilo que nos acontece. Não podemos ter domínio sobre o que nos afeta, ninguém consegue adormecê-las ou controlá-las, nem evitar que nos aconteçam tristezas ou injustiças. Mas, para Spinoza, há diferentes formas de pensarmos sobre os acontecimentos, cada uma conduzindo a uma maior ou menor potencialidade de ação sobre o mundo. Ele identificou, assim, três gerações de conhecimento. Na maior parte das

vezes, nós estamos na primeira forma, em que conseguimos perceber os efeitos daquilo que nos acontece, isto é, padecemos de afetos ou paixões que identificamos como bons ou maus. Paixões boas seriam aquelas que nos trazem alegria, ao passo que as más corroem nossa essência, pois prejudicam nossa potência de agir: trazem tristeza. Quando estamos submetidos às paixões, não construímos ideias adequadas porque não acessamos as causas dos afetos, não nos apropriamos, por assim dizer, daquilo que nos acontece.

A segunda geração de conhecimento implica o conhecimento das relações entre os corpos, de modo a construir noções comuns (conceitos) racionais, porque temos a capacidade ou potência de pensar. Nessa etapa, somos capazes de identificar que as coisas possuem uma essência, mas não chegamos a atingi-la diretamente; apenas criamos uma noção comum entre nós e o corpo que nos afetou, isto é, criamos uma ideia adequada. São as ideias adequadas que conduzem a afetos ativos, os quais passam a substituir as paixões – não as eliminam, mas as submetem a um tratamento racional. Ou seja, para Spinoza, não há como escapar de ser afetado por paixões, de padecer diante delas. Mas podemos, a partir da razão, compreender suas causas<sup>12</sup> e produzir afetos ativos, alegres, que conduzem à ação e à compreensão. Por aqui se nota, desde já, a íntima relação entre padecer, pensar e agir.

As afecções tristes são sempre negativas porque desequilibram nossa essência e nos fazem despende um tempo precioso com nossa própria reconstrução. Elas não nos ajudam a formar uma noção comum entre nós e o corpo com o qual nos encontramos e, assim, alcançar a segunda geração de conhecimento. Por isso precisamos dos afetos alegres para nos conduzir a ideias adequadas e ampliar, assim, nossa potência de agir, como explica Machado:

A alegria é um “ponto de partida”, uma “ocasião favorável”, um “princípio indutor” no sentido em que funciona como uma espécie de trampolim que nos impulsiona na direção do conhecimento adequado. [...] Quando [...] somos afetados de alegria e nossa potência de agir aumenta, porque o outro corpo se combina com o nosso estamos em condições ou temos a ocasião de formar a noção comum ao corpo que nos afeta e ao nosso (2010, p. 1.413).

Somos capazes de formar ideias adequadas, que passam por entender que tudo tem uma causa, mas que nem tudo está a nosso alcance e pode ser por nós controlado. Spinoza propõe usar o tempo em que não estamos padecendo de afetos negativos para ordenar e concatenar as afecções, a fim de formar ideias adequadas, isto é, promover acontecimentos que conduzam a ações e a novos efeitos. É por isso que separar razão de ação não faz o menor sentido, pois não há como ampliar o conhecimento racional das coisas sem expandir a potência de agir, o que se dá por meio de afetos ativos.

Os afetos alegres, ativos, tomam o lugar das paixões, e assim nos aproximamos da terceira geração de conhecimento, chamada de “ciência intuitiva”, que já não se contenta com o entendimento das causas, mas alcança as essências: nossa própria essência (isto é, nossa potência de agir) e a essência das coisas, que é o próprio Deus. Em Spinoza, Deus/Natureza é pura potência, é a substância primeira, que não se confunde com o Deus transcendente da tradição cristã.

Spinoza chama de Deus o que os estoicos chamavam de fogo seminal ou de forças criadoras. Essas forças não são transcendentais aos corpos, mas imanentes. Ou seja, cada corpo tem em si potências criadoras – que são a sua própria essência. Não há ideias transcendentais que impulsionam para a ação criadora, como resume Bréhier (2012, p. 11): “[...] a causa é, verdadeiramente, a essência do ser, não de um modelo ideal que o ser se esforçaria em imitar, mas a causa produtora que age nele, que vive nele e o faz viver [...]”. Deleuze e Guattari (1992) tratam Spinoza como “rei dos filósofos” justamente por ter recusado a transcendência. Assim, quando nos referirmos neste texto ao Deus de Spinoza ou à energia vital dos estoicos, estamos tratando das potências dos corpos para ação e para expansão. As causas das ações dos corpos não estão em ideias transcendentais, mas em sua própria potência, imanente às potências “divinas”, “primordiais” ou “da Natureza”. Os corpos, assim, são modos de expressão da potência divina, sendo cada corpo uma tensão dessa força.

Pela ciência intuitiva exercitamos nossa potência de compreender, que ultrapassa os limites da razão, pois não necessita da mediação dos atributos, isto é, da forma como o intelecto percebe as essências. Para Spinoza, essa forma de conhecimento é a que traz a maior satisfação possível, identificando-a como um “amor intelectual de Deus” e conduzindo à beatitude, à felicidade, à potência de agir e à liberdade. Isso em função do fato de o indivíduo se conduzir com suas próprias forças internas, não estando mais submetido às forças do exterior, que impõem limites.

A felicidade ou a tranquilidade de vida não são a recompensa por nos mantermos virtuosos (o que só seria possível se existisse um modelo único de virtude, acima de tudo e de todos), mas é o que nos fortalece para não cair sob domínio dos afetos negativos. Quanto mais ações faz o corpo, menos ele padece; logo, mais afetos alegres ele produz. A potência para agir, portanto, multiplica-se e multiplica a alegria.

Chegar à ciência intuitiva é viver nas forças, intuir-se como ser de potência e de criação; por isso a alegria. Nesse mundo não há modelos, padrões, formas; há apenas Caos e o mundo puro das forças. Mas se nossa essência é força, flertar com as forças é chegar à gênese do que somos, é intuir o real tal

como ele é em si. Por isso, o terceiro gênero não consiste em conhecer o que existe no real, tal como faz o segundo, mas estar livre para pensar e criar novos mundos, novas possibilidades de vida, ainda inexistentes. Ou seja, em vez de explicar e saber das relações do sujeito com os outros corpos e assim produzir noções comuns, no terceiro gênero, ao flertar com a essência do que somos, estamos livres para ultrapassar o que é, o que existe; trata-se de um tempo inexplorado de pura criação. O sujeito criador e criativo é aquele que ultrapassou a servidão aos afetos, mas também o conhecimento (explicação e interpretação) das coisas existentes para, com a ciência intuitiva, simpatizar com a energia vital (que é o Deus, a substância, em Spinoza) e estar num estado de liberdade para poder criar novos mundos, novas formas de vida.

No terceiro gênero, podemos ser como os loucos, como os que brincam, como os artistas, como nós, professoras, naquela aula em que é preciso bater o sinal para nos dar conta de que não estamos lutando contra portugueses no batalhão liderado pela rainha Nzinga nem adormecidos numa trincheira na Alsácia ou testemunhando a primeira troca de olhares entre Lampião e Maria Bonita. Estamos sim, momentaneamente, ultrapassando o limite das nossas explicações e de todas as narrativas históricas para ter uma experiência com a velocidade infinita dos acontecimentos.

Logo há que se considerar que o acontecimento *Aular*, aulando, não pode ser confundido com sua possível efetuação num tempo-espaço determinado – uma aula dada no dia 31 de março sobre a ditadura civil-militar, por exemplo. Ainda que os acontecimentos sejam efeitos das misturas de corpos, com eles não se confundem; mesmo que sejam expressos e ditos pela linguagem, também não se confundem com proposições que têm os estados de coisas como referentes. Logo, Aion subtrai-se ao presente, escapa ao presente; é constante linha de fuga, um passado-futuro sempre indeterminado e indefinível. Aion, portanto, é um incorporeal puro, assim como o Vazio é o incorporeal puro que se refere ao espaço. Nenhum dos dois existe, tem realidade sensível ou mesmo pode ser referido a um corpo ou a estados de coisas para poder ter realidade. É um passado que insiste e que persiste. Sempre passa como elemento insuportavelmente inapelável do tempo.

Do ponto de vista ético, o que temos aí é uma abertura indefinida para o sentido. Aquela aula sobre a ditadura civil-militar, no dia 31 de março é uma efetuação do acontecimento *Aular*, mas não se reduz a essa aula atualizada no presente do tempo. Ao contrário, ela como acontecimento incorporeal mantém-se recuada de sua própria efetuação, permitindo uma bruma de virtualidade que complica a própria criação de sentidos para o corpo que conhecemos como ditadura civil-militar e a aula sobre ela em função dos devires que esse

corpo poderá ter com outros corpos, criando incessantemente novos efeitos, novos sentidos. Mas não poderá advir daí um efeito negacionista, ainda que isso seja possível em função dos encontros em que, hoje, vemos diminuindo nossa alegria e nossa potencialidade de agir. Nunca se pode esquecer que é possível provocar os acontecimentos. Na leitura spinozista, podemos produzir afetos alegres para expandir nossa potência de agir. O negacionismo entristece; negar a ditadura é um afeto triste.

No *Aular*, entramos preparados com todas as nossas explicações sobre a ditadura civil-militar, mas nossa única segurança é que muita coisa pode acontecer a partir do momento em que escrevemos “1964” na lousa e mencionamos a palavra “ditadura”. As melhores narrativas, escritas pelas mais consagradas historiadoras, estarão conosco, fortalecendo-nos como amigos, mas serão sempre pontos enquadrados de passado que não resolvem, sozinhos, os inúmeros movimentos com o passado que os alunos têm a potência de criar: “mas, professora, meu avô disse que naquela época o país era bem mais seguro”; “professora, aqui no livro diz que eles davam choque elétrico em quem desobedecia a polícia! Que massa!”; “professora, minha mãe me disse que tem medo de que a ditadura volte ao Brasil. Eu também tenho medo”. A professora está agora pensando: “Nenhuma das minhas leituras me preparou para isso”. Mas a hesitação dura apenas o tempo necessário. Ela toma uma série de decisões, que envolvem uma escuta acolhedora, sensível e rigorosa de cada observação de seus alunos. Ela toca as páginas do livro didático e dos historiadores que leu, mas somente com as pontas dos dedos, para que os tempos conjurados pelos jovens sejam pensados e repensados nos encontros a partir de uma ética de afetos alegres. Não é transposição didática nem mediação: é liberdade criativa, amparada por uma ética de vida e de alegria.

O que pode, então, uma aula de História? Sendo um acontecimento, a aula não é transmissão, não é recontar o passado, não é apenas explicação e interpretação. A aula é encontro de corpos, em que, em potência, pode acontecer muito mais do que preveem nossos manuais de didática e se discute muito mais do que acumulou a historiografia ao longo dos séculos. Portanto, se não podemos destrinchar, classificar e congelar suas características, podemos imaginá-la como um acontecimento: o *Aular*.

Eis nossa primeira invenção nesse samba sobre o infinito: em vez de usarmos o estático “aula de História” tentaremos ter em mente o *Aular*. Não podemos defini-lo, mas qualquer pessoa que já tenha participado de uma aula de História, como aluno ou professor, formará imagens do *Aular*. Queremos que essas imagens venham como no sonho: ainda relacionadas com a percepção, com o que obtemos pelos sentidos, mas desinteressadas, sem compromi-



so com qualquer idealização da aula ou com qualquer representação. Livre. O *Aular* está intimamente relacionado a uma obstinação: fazer desse espaço de encontros de corpos um lugar por onde se pode produzir afetos alegres, por onde se pode expandir as potências de agir. Nesse sentido, exatamente aí se pode pensar uma filosofia do ensino de História como um *Sonhar*, quando nos deslocamos de Cronos e passamos a simpatizar com a beatitude, com o Deus spinozista. Nesse *Aular*, correlato de uma pesquisa que consiste no *Sonhar*, transita o *Alegrear* como acontecimento puro que provoca efeitos no tempo de uma aula de História, fazendo coincidir, num jogo de efetuação e recuo, a explicação e a interpretação histórica e a ética de afetos alegres.

### **O *Sonhar*: pesquisar sobre ensino de História**

O pensamento de Bergson (2004) sobre o sonhar promove o encontro desinteressado entre o que nossos sentidos percebem e as lembranças desimportantes, as menos pretensiosas, as pequenas, as escondidas. Um encontro caótico, sem nenhuma preocupação com a lógica ou com o sentido que passamos a atribuir somente depois de acordar.

O sonho, a esperança, a imaginação, a utopia são como vento livre que ajuda a bagunçar a linearidade e permite evocar outros mundos possíveis ou impossíveis<sup>13</sup>. Sonhar às vezes significa ter pesadelos, ou seja, submete-nos a paixões tristes. Certos sonhos também podem conduzir a uma esperança que se vincula mais ao medo do que à ação.

Portanto não há segurança no *Sonhar*, assim como não há no *Aular*. Não somos como os loucos, os artistas, os revolucionários, os místicos, que se entregam à imaginação e escapam dos limites das identidades e da impessoalidade. O máximo que conseguimos fazer é, pela arte (SONTAG, s.d.), flertar com o *Sonhar* e buscar a Alegria.

Rodrigo Souza dos Santos (2020)<sup>14</sup> deslocou-se, em sua pesquisa, do acúmulo de conteúdos para a promoção de encontros com seus pares, em que discutiam temas diversos, como: concepções freirianas de educação, questões sensíveis no ensino de História, condições de trabalho, etc. No início dos encontros predominavam as paixões tristes: os professores e as professoras constataavam suas perdas e dificuldades, inventariavam o que não tinham. Então alguém sempre se lembrava de dizer que aquilo tudo era por demais sabido e que eles precisavam pensar juntos em iniciativas para combater os ataques, para ensinar melhor, para prestar mais atenção às demandas e propostas dos alunos, enfim, para resistir não reagindo, mas criando. Aos poucos, experiências alegres eram trocadas e novas ideias surgiam. No final de quatro encon-

tros, esse grupo de docentes atuou como um iniciador (ARENDDT, 2010): constituiu um coletivo, escreveu um manifesto, realizou um seminário e preparou uma lista de iniciativas que foram desenvolvidas (e seguem) nos meses seguintes. Tendo partido de “ataques” e em busca de “resistências”, Rodrigo finalmente escolheu as palavras “vida” e “movimento” como representativas de sua análise.

Essa é a pesquisa em ensino de História como *Sonhar*: entregue aos acontecimentos, atenta aos conceitos, permitindo e estimulando a criação de paixões alegres, mesmo diante de cenários nebulosos, das feridas que doem, da fome que bate. Sobretudo resistência – ato mais digno do *Sonhar*, porque esse, livre de determinações psicológicas e exteriorizado das percepções da vigília, torna-se uma experimentação com a energia vital da criação. Tudo o que se pode fazer é pesquisar como quem cria problemas e, a partir daí, criar conceitos. É nesse processo que a resistência é um ato digno da vida, da natureza, da potência (Deus de Spinoza; Energia Vital dos estoicos), visto que o *Sonhar* é a liberação dos marcadores e dos limites temporais que nos mostram o mesmo, o já visto, e dão à nossa pesquisa nada mais do que ar de reconhecimento ou reatividade. Portanto o *Sonhar* é de outra ordem, volta-se ao poético e ao seio de Aion. O *Sonhar* não é “deste” tempo, mas do Tempo como incorporal vazio, que nos oferece não o limite, mas o ilimitado, não o reconhecido, mas o impensado. Tudo se passa como se o *Sonhar* apresentasse o real em sua brutal e inexorável causa primeira: o movimento. É nesse sentido que Corazza (2019, p. 4) conceitua pesquisa sobre a docência e sobre a aula ao afirmar que “as traduções docentes aparecem como oferendas, feitas pelos professores à humanidade, constituídas por associações, tais como as dos poemas e dos sonhos: plenas de tensão, inacabamento, desencontros, conexões, contágios”.

É por isso que a pesquisa de Rodrigo não apenas sonha com modos de resistir às paixões tristes que têm afetado os corpos de todos nós nestes tempos difíceis, mas exerce mesmo o ato e o acontecimento de *Sonhar* ao inverter a reatividade em criação.

### **O Alegregar: provocando afetos alegres**

Nos combates que vivemos no mundo, diante das paixões tristes que não podemos evitar, precisamos de repouso, consolo e abrigo: precisamos de oásis para seguir atravessando o deserto. O amor e a amizade são os melhores oásis, pois é no encontro com amigos e amores que podemos estar sem julgamentos e sem esforços (ARENDDT, 2008), promovendo paixões alegres, alimentando nossa potência de agir.

Combater as paixões negativas pela racionalidade é algo muito difícil, que demanda esforço. Spinoza tinha consciência disso; sabia que era inútil criar um imperativo moral individual, mas parecia ainda confiar no poder da amizade e defender que era mais fácil viver juntos, mesmo ainda vulneráveis às paixões, do que nos isolar da convivência, iludidos de que nossa racionalidade individualista nos protegerá das potências externas.

O *Alegrear*, portanto, tem tudo a ver com a liberdade e com a amizade, já que os afetos alegres se fortalecem no encontro com outros afetos alegres e o próprio ódio pode ser destruído e substituído por amor. Considerando que as pessoas ampliam sua potência de agir ao promover acontecimentos alegres, elas se tornam melhores quando vivem em sociedade, conforme as leis comuns, e não na solidão. É isso que nos permite viver ainda mais livremente. Liberdade, portanto, não é aqui o oposto da necessidade, nem o mesmo que escolha, mas um desdobramento de nossa essência, da potência daquilo que cada um de nós já é (CHAUÍ, 2009). Estar livre é poder coincidir com Deus, energia vital de criação, que nos permite não mais apenas reconhecer o mundo, mas criar novos mundos.

Então Spinoza defende a amizade e o encontro entre as pessoas que se dedicam à segunda geração de conhecimento, pois isso faria bem para todo mundo. O problema é que isso é muito raro. É preciso “arte e vigilância” para que prevaleçam a concórdia, a justiça, a equidade, a lealdade, a piedade. Para incentivar os outros à razão, o caminho não é reforçar suas paixões, enfatizando o mal a ser combatido, mas manter o foco na criação de alegria. Pecado, castigo, penitência, punição: nada disso tem lugar na proposta de liberdade e de alegria spinozista, que nos encaminha para mais perto das essências absolutamente felizes que residem em nossa natureza, que é imanente a Deus. Nesse processo amistoso em que nos esforçamos para expandir os encontros alegres com quem convive conosco não há espaço para a morte, e sim para a meditação sobre a vida e para o perdão. Mesmo quando não conseguimos combater todas as paixões tristes que nos afetaram, ainda assim houve o esforço para compreendê-las. Apenas isso já nos deveria deixar satisfeitos e tranquilos: fizemos o possível e aceitamos nossos limites, pois nada é definitivo. Os afetos são passagens de uma afecção à outra, e portanto o que importa é o movimento e não o estado. Afinal, não há um estado ideal a se alcançar, ou o fim da história, ou a plenitude.

Quando compreendemos distintamente nossos afetos e nossa essência, sentimos uma profunda alegria, que é a alegria da abertura ao vazio, isto é, “[...] a condição pela qual o mundo passaria ao ato suas potências; ele é como a matéria desse ato” (BRÉHIER, 2012, p. 43). E é com esse amor que a mente

deve ocupar-se ao máximo, porque as ideias que se referem à energia vital dos estoicos não estão afeitas às paixões. Para usar a linguagem de Spinoza, já que Deus (potência, energia vital) é perfeito, o amor a ele não pode ser distorcido pelo ciúme, pela inveja, pelo medo. Então não pode ser destruído – ao contrário, pode ser ampliado, ao ocupar cada vez mais espaço na mente e produzir encontros de paixões alegres.

Alegrar o *Aular* é entregar-se ao movimento. O que faz o movimento acontecer é a nossa própria essência e, para Spinoza, a essência dinâmica vital, que é imanente a cada corpo. É para preservar nossa essência e expandir nossa potência que agimos e substituímos as paixões por afetos ativos.

### **Ritmos, cadências e batidas – um samba sobre o infinito**

Terminamos de escrever este capítulo no início do outono, à sombra de uma pandemia. Há quem diga que nada será como antes. Há quem aposte que o capitalismo chegou ao fim. Há quem exija o retorno imediato à sua normalidade. A nós, abrigados ao lado daqueles que amamos, restou refletir sobre os privilégios de seguir com o salário em dia e entregar-se ao tédio. A fome, o perigo, o medo de não ter como pagar as contas no mês seguinte, a doença, o desespero, a injustiça são parte da modernidade há muito tempo. Se o que chamamos de humanidade não agiu para garantir dignidade para todas e todos antes, quando o sofrimento já era escancarado, escandaloso, insuportável, por que razão o faria agora? “Ao vencedor, as batatas”: quem pode pagar pelas máscaras e pelos testes leva. Quais vidas valem mais?

A aula de História pretende ter as respostas e as soluções para esses dilemas terríveis e, como Sísifo, segue se decepcionando e se culpando ao ver que as pessoas ainda não entenderam, ainda não agiram, ainda não fizeram – a revolução, a conversão, a interpretação no sentido certo. Tentamos fazer aqui, ao nosso jeito, um samba sobre o infinito. Diante de algumas questões antigas, ensaiamos alguns conceitos e apostamos naquilo que mais prezamos como professores de História: a alegria de dividir 50 minutos, pensando sobre tempo, com os jovens.

Apesar dos currículos, das regras, dos livros, o *Aular* não quer as respostas prontas, mas não abre mão de inventar caminhos em que a indignação, o conformismo, a ingenuidade, a rebeldia, o estranhamento e a familiaridade tenham espaço e se encontrem para tentar criar o novo. As explicações e narrativas sobre o passado são como faróis, correntes de vento, inspiração, têm a potência de evocar o “silêncio dos vencidos” (DE DECCA, 1998) e de “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 2017), mas nunca têm pontos de

chegada obrigatórios. Assim, *Aular* foi o primeiro conceito que criamos aqui, instigados por duas decisões: a de que não há um saber histórico escolar e de que a aula de História é um cruzamento de acontecimentos irreduzível a qualquer tentativa de disciplinarização do tempo, da educação e da história.

O *Sonhar* é o segundo conceito que inventamos, movidos por duas outras decisões: a de que o campo do ensino de História cria conceitos e a de que esses conceitos não são criados apenas por um tipo específico de professor – o pesquisador, reflexivo, intelectual. Escrever sobre a aula de História pela perspectiva do sonhar tem a ver com a expansão de potências de agir, incitando-nos a ir além do cotejamento entre teoria e dados empíricos. Não há como alimentar o pensamento sem ampliar a ação. Como vimos com Spinoza, a virtude não é a busca de enquadramento em modelos, mas o próprio trabalho de pensar e de promover afetos alegres.

É por isso que *Alegrar* é nosso terceiro conceito: por ele traduzimos a insuficiência da razão e a fragilidade do intelecto diante de tudo o que pode um corpo. Pelo *Alegrar*, sabemos da inutilidade de tentar aprisionar o tempo e de construir explicações únicas com pretensões universais. Pelo *Alegrar*, sabemos que nosso poder individual para evitar o mal é limitado, mas que, quando tratamos de compreender o que nos causa mal e agir não com vingança, mas produzindo afetos alegres com os outros, isso expande nossa potência de viver ao fortalecer nossa essência.

Nosso samba sobre o infinito chega em sua “pausa de mil compassos”. Talvez muito mais do que mil, quem sabe até infinitos compassos, do tamanho da eternidade – e, se for assim, nunca será uma pausa. Ao contrário, será um samba “no” infinito, no tempo, tocando o nosso coração sempre pela diferença, contagiando-nos com a energia que constitui a essência do que somos.

## Referências

- ARENDDT, Hannah. *A promessa da política*. Rio de Janeiro: Difel, 2010.
- ARENDDT, Hannah. *Compreender*. Formação, exílio e totalitarismo. São Paulo: Cia. das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 2017. Edição Kindle.
- BERGSON, Henri. O sonho. *Trans/Form/Ação*. Marília, SP, v. 27, n. 1, p. 93-109, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v27n1/a08v27n1.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2020.
- BERGSON, Henri. *Seleção de textos e tradução Franklin Leopoldo e Silva*. São Paulo: Nova Cultural, 1989. Coleção Os Pensadores.

BRÉHIER, Émile. *A teoria dos incorporais no estoicismo antigo*. São Paulo: Autêntica, 2012.

CHAUÍ, Marilena. Sobre o medo. In: NOVAES, Adauto (org.). *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Cia das Letras, 2009. p. 49.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2338/1111>>. Acesso em: 08 abr. 2020.

CORAZZA, Sandra Mara. A-traduzir o arquivo da docência em aula: sonho didático e poesia curricular. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 35, Epub, p. 04, jul. 18, 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-6982019000100416&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-6982019000100416&script=sci_arttext&tlng=pt)>. Acesso em: 05 jan. 2020.

DE DECCA, Edgar. *1930. O silêncio dos vencidos*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. *Cinema II. Imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

FOUCAULT, Michel. *Hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Ensino de História, educação dos sentidos, produção de saberes educacionais: em foco um projeto de educação patrimonial. In: Simpósio Nacional de História, 26, 2011, São Paulo. *Anais*. São Paulo: Anpuh, 2011. p. 1-16. Disponível em: <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300850862\\_](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300850862_)>. Acesso em: 31 mar. 2020.

JACOBY, Russel. *Imagem imperfeita: pensamento utópico para uma época antiutópica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

LIOHN, André. Pandemia NÃO é guerra – uma entrevista com André Liohn. [Entrevista concedida a] Bruno Torturra. *Estúdio Fluxo*, São Paulo, 02 abr. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gIz2FCshWkI>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. (Edição Kindle).

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PLÁ, Sebastián; PAGÈS, Joan (orgs.). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas Editores/UNP, 2014.

SANTOS, Rodrigo Souza dos. *Sobreviver é resistir: vida e movimento na formação dos/as professores/as de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS*. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Programa de Mestrado Profissional em

Ensino de História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.  
SONTAG, Susan. *A vontade radical*. Estilos. São Paulo: Cia. das Letras, s.d. (Edição Kindle).

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. Tradução de: Tomaz Tadeu.

VAN MANEN, Max. Pedagogical sensitivity and teachers practical knowing-in-action. *Peking University Educational Review*, Beijing, p. 1-23, 2008. Disponível em: <<http://www.maxvanmanen.com/pedagogical-sensitivity-and-teachers-practical-knowing-in-action/>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

ZAVALA, Ana; SCOTTI, Magdalena (orgs.). *Historias de la enseñanza de la historia: Relatos que son... teorías*. Montevidéo: Productora Editorial, ClaeH, 2005.

---

<sup>1</sup> Professora de História. Atua no Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.

<sup>2</sup> Professor da área de Ensino de História. Departamento de Ensino e Currículo, Faculdade de Educação, UFRGS. Professor do Mestrado Profissional em Ensino de História.

<sup>3</sup> Simpatizar é relativo ao que Bergson (1989) chamou de método intuitivo. Ou seja, trata-se de um movimento de coincidência com os objetos, com a realidade. Consiste em, diferentemente da inteligência, entrar no objeto e coincidir com o que ele tem de imensurável. Tudo se passa como se simpatizar fosse uma simpatia com a própria duração, ultrapassando os limites dos pontos de paradas definidos desde o exterior aos objetos. Então simpatizar é um modo de durar com o objeto que se quer conhecer.

<sup>4</sup> VAN MANEN, Max. Pedagogical sensitivity and teachers practical knowing-in-action. *Peking University Educational Review*, Beijing, p. 1-23, 2008. Disponível em: <<http://www.maxvanmanen.com/pedagogical-sensitivity-and-teachers-practical-knowing-in-action/>>. Acesso em: 31 mar. 2020; GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Ensino de História, educação dos sentidos, produção de saberes educacionais: em foco um projeto de educação patrimonial. In: Simpósio Nacional de História, 26, 2011, São Paulo. *Anais*. São Paulo: Anpuh, 2011. p. 1-16. Disponível em: <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300850862\\_](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300850862_)>. Acesso em: 31 mar. 2020.

<sup>5</sup> Transposição didática é um conceito muito comum no campo da didática. Originalmente divulgada no Brasil a partir de Yves Chevallard (2013), foi debatido por diversos pensadores do ensino de História, com destaque para Ana Maria Monteiro (2007).

<sup>6</sup> O Caos consiste no caráter geral da natureza, ou seja, é a natureza livre do que dizemos sobre ela, dos “antropomorfismos estéticos” que criamos para criar pontos de parada na velocidade infinita da natureza. O Caos significa ausência de ordem, de medida, de estratos definidos. Ele é uma tempestade de forças selvagens, por isso é energia vital de criação (NIETZSCHE, 2001).

<sup>7</sup> Deleuze pensou a ideia de imagem-cristal relacionada ao que o pensador chama de Cristais do Tempo, que consiste numa bifurcação que faz coincidir percepção e memória, onde a imagem atual convive com sua imagem virtual, tendo-se simultaneamente o passado e o presente num paradoxo que conserva todo o passado ao mesmo tempo que o presente passa. Nas palavras de Deleuze (1990, p. 102), “é preciso que o tempo se cinda ao mesmo tempo em que se afirma ou desenrola: ele se cinde em dois jatos dissimétricos, um, fazendo passar todo o presente, e o outro, conservando todo o passado. O tempo consiste nessa cisão, e é ela, é ele que se vê no cristal. A imagem-cristal não é o tempo, mas vemos o tempo no cristal. Vemos a perpétua fundação do tempo, o tempo não cronológico dentro do cristal”.

- <sup>8</sup>Na concepção dos estoicos, os acontecimentos não são corpos nem têm existência física. Por isso, quando pensam nos corpos, esses filósofos estão pensando em uma física, ao passo que, ao abordar os acontecimentos, estão propondo uma lógica, uma lógica dos acontecimentos incorporais (BRÉHIER, 2012).
- <sup>9</sup>Lemos diretamente a Ética de Spinoza na tradução de Tomaz Tadeu, mas contamos com o auxílio de Roberto Machado (2010).
- <sup>10</sup>Adiante, explicaremos brevemente como entendemos o Deus de Spinoza em diálogo com os estoicos.
- <sup>11</sup>O jornalista André Liohn, em entrevista a Bruno Torturra, critica o uso de vocabulário ligado à guerra para falar da Covid-19, pois um vírus não é um inimigo, e os acontecimentos advindos desse trágico encontro não podem ser vistos como um ataque orquestrado em nome de alguma razão oculta, seja ela o colapso do capitalismo neoliberal ou o fim do multilateralismo. Diante dos padecimentos profundamente tristes da pandemia, Liohn propõe a ação, a promoção de encontros amorosos, a produção de solidariedades. Nada disso se relaciona com a guerra, que é morte e que retira nossa potência de agir, mas um tipo de resistência e de enfrentamento que expande ações e promove encontros de vida. Discutiremos mais detidamente essas ideias ao longo deste capítulo (LIOHN; TORTURRA, 2020).
- <sup>12</sup>“A causa, por ser imanente, não é transitiva e, conseqüentemente, não se separa de seus efeitos, constituindo-os e neles se exprimindo.” CHAUI, Marilena. Sobre o medo. In: NOVAES, Adauto (org.). *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Cia. das Letras, 2009. p. 49.
- <sup>13</sup>BLOCH, E. *O princípio esperança*. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2005. SONTAG, Susan. *A vontade radical. Estilos*. São Paulo: Cia das Letras, s.d. Edição Kindle. BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 2017. Edição Kindle. JACOBY, Russel. *Imagem imperfeita: pensamento utópico para uma época antiutópica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- <sup>14</sup>Professor de História há 10 anos na rede municipal de Porto. Decidiu fazer pesquisa em Ensino de História comovido pelos avanços neoliberais sobre suas condições de trabalho e sobre os ataques neoconservadores sobre sua liberdade de ensinar. Sua intenção inicial era saber mais sobre o assunto e proteger-se acumulando conhecimento sobre esses assuntos. Porém, sensibilizado pela concepção de formação docente de Antonio Nóvoa, seu trabalho de campo toma outros rumos.



Este é um livro que reúne anos de pesquisa sobre o Ensino de História no Brasil. Este texto é único na América Latina. Os posicionamentos teóricos do livro cobrem uma ausência notável e demonstram a importância desse tipo de trabalho para compreender, repensar e atualizar a pesquisa no ensino de História dentro e fora da escola. Da mesma forma, há uma intenção deliberada de discutir problemas metodológicos na pesquisa, o que mostra que, no Brasil, esse campo pode ser considerado consolidado como parte da pesquisa educacional contemporânea. Além disso, o livro oferece referências empíricas diversas e inovadoras para a pesquisa. Por fim, abrem-se novos caminhos para pensar e investigar o ensino de História, repensando as diferentes disciplinas de estudo e extrapolando os limites da escola. Este livro será, sem dúvida, uma referência obrigatória para quem deseja aprofundar-se na pesquisa contemporânea no Ensino de História não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina.

*Sebastián Plá*

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)



ISBN 978-65-86578-95-9

