

ENPEH

XI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História

Pesquisa em Ensino
de História:
desafios de um campo
de conhecimento.

26 a 29 Setembro
2017

ANAIS

<https://xienpeh.ufrj.br>

ENPEH

XI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História

Pesquisa em Ensino
de História:
desafios de um campo
de conhecimento.

ANAIIS

Vol. 1 Nº 1 Setembro de 2017

Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Associação Brasileira de Ensino de História - ABEH

FICHA CATALOGRÁFICA

E56a Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História
(11: 2017: Rio de Janeiro, RJ)

Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História: Pesquisa em Ensino de História, desafios de um campo de conhecimento/ Coordenação de Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro.
– Rio de Janeiro: UFRJ. Faculdade de Educação; ABEH, 2018.

357p.

ISBN: 978-85-89943-26-0

I. História - Estudo e ensino - Congressos. I. Anais.

CDD 372.89

XI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História - XI ENPEH

FICHA TÉCNICA

COORDENAÇÃO

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Universidade Federal do Rio de Janeiro

COMISSÃO ORGANIZADORA GERAL

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Fernando de Araújo Penna

Universidade Federal Fluminense

Helenice Aparecida Bastos Rocha

Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Juçara Silva Barbosa de Mello

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Mariana de Aguiar Ferreira Muaze

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Patrícia Bastos de Azevedo

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Marizete Lucini

Universidade Federal de Sergipe

COMISSÃO ORGANIZADORA LOCAL

Alessandra Carvalho

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Amilcar de Araújo Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Carmen Teresa Gabriel

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Cinthia Monteiro de Araújo

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Diego Velasco

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Regina Bustamante

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Warley da Costa

Universidade Federal do Rio de Janeiro

COMISSÃO CIENTÍFICA

Carlos Augusto Lima Ferreira

Universidade Estadual de Feira de Santana

Carmen Teresa Gabriel

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Cinthia Monteiro de Araújo

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Circe Bittencourt

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Cristiani Bereta da Silva

Universidade do Estado de Santa Catarina

Fernando de Araújo Penna

Universidade Federal Fluminense

Flavia Eloisa Caimi

Universidade de Passo Fundo

Helenice Ciampi

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Juçara Barbosa da Silva Mello

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Margarida Maria Dias de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Maria Aparecida Lima dos Santos

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Monica Martins Silva

Universidade Federal de Santa Catarina

Sônia Wanderley

Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Warley da Costa

Universidade Federal do Rio de Janeiro

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Marina Hochman

LOCALIZAÇÃO

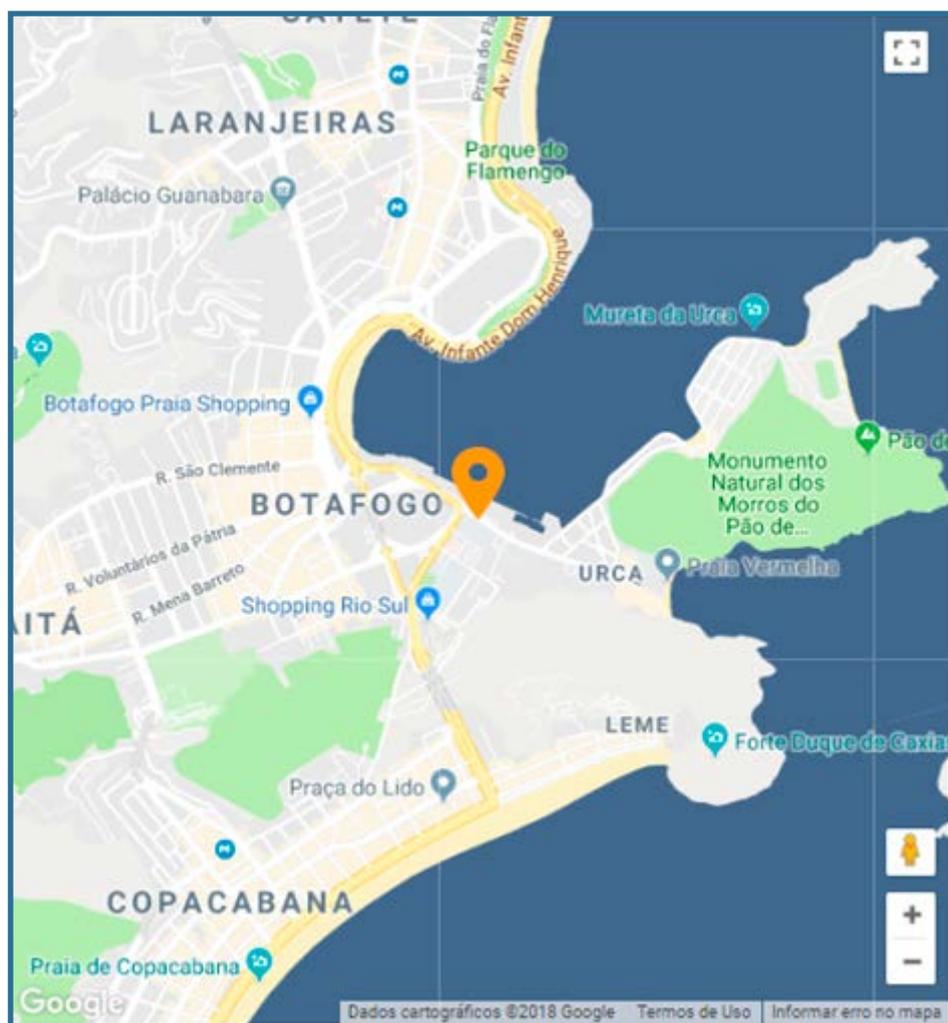
Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Avenida Pasteur 250 sala 201

Campus da Praia Vermelha

CEP 22240-290

Rio de Janeiro



XI ENPEH

XI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História Pesquisa em Ensino de História: desafios de um campo de conhecimento

<http://xienpeh.ufrj.br>

REALIZAÇÃO:

Faculdade de Educação / UFRJ
Associação Brasileira de Ensino de História / ABEH

Faculdade de Educação / UFRJ

REITORIA

Prof. Dr. ROBERTO LEHER
Reitor

Profª Dra. DENISE FERNANDES LOPEZ NASCIMENTO
Vice-Reitora

HELIANE FERNANDES DA ROCHA SANTOS
Chefe de Gabinete do Reitor

Prof. Dr. EDUARDO GONÇALVES SERRA
Pró-Reitor de Graduação-PR/1

Profª Dra. LEILA RODRIGUES DA SILVA
Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa-PR/2

ROBERTO ANTÔNIO GAMBINE MOREIRA
Pró-Reitor de Planejamento, Desenvolvimento
e Finanças-PR/3

AGNALDO FERNANDES DA SILVA
Pró-Reitor de Pessoal-PR/4

Profª Dra. MARIA MELLO DE MALTA
Pró-Reitora de Extensão-PR/5

ANDRE ESTEVES
Pró-Reitor de Gestão & Governança-PR/6

PAULO MÁRIO RIPPER VIANNA
Prefeito

IVAN FERREIRA CARMO
Escritório Técnico da Universidade

Profª Dra. LILIA GUIMARÃES POUGY
Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH

Profª Dra. CARMEN TERESA GABRIEL
Faculdade de Educação

Associação Brasileira de Ensino
de História / ABEH

DIRETORIA

Profª MARIZETE LUCINI
Presidente

Profª ANA MARIA FERREIRA DA COSTA MONTEIRO
Vice-Presidente

Prof. MURILO JOSÉ DE RESENDE
1º Secretário

Profª RAQUEL ALVARENGA SENA VENERA
2º Secretária

Profª HELENICE APARECIDA BASTOS ROCHA
1º Tesoureira

Prof. MARCOS ANTONIO DA SILVA
2º Tesoureiro

<http://abeh.com.br>

Apoio:



Universidades Envolvidas:



XI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História - XI ENPEH

SUMÁRIO

Apresentação	9
Conferência - FERNANDO SEFFNER	14
Conferência - DURVAL MUNIZ DE ALBUQUERQUE JR.	15
Mesas-redondas	16
GPD - Grupo de Pesquisa em Diálogos	
GPD 1 - Desafios teórico-metodológicos da Pesquisa em ensino de História	28
1. Imaginar e narrar o que poderiam ter sido: a pesquisa conduzida pela escrita autoral - ALEXANDRE RODRIGUES DE FRIAS	32
2. Escrita de material pedagógico para o ensino de História e Educação para o Patrimônio - ELIZABETH APARECIDA DUQUE SEABRA	42
3. PROFHISTÓRIA, trajetórias docentes e histórias de vida (Professores de História escrevem capítulos de história profissional) - EVERARDO PAIVA DE ANDRADE e HOSANA DO NASCIMENTO RAMÔA	50
4. O ensino de História e os museus: análise de uma experiência educativa realizada no Memorial Minas Gerais Vale - LUÍSA TEIXEIRA ANDRADE PINHO	60
5. Uma ponte entre a pesquisa em Ensino de História e as demandas sociais: desafios teóricos e metodológicos em favor do nosso protagonismo - MARIA DE FÁTIMA BARBOSA DA SILVA	69
6. Enseñanza de la historia en Argentina: un panorama de investigaciones y redes - MARIA PAULA GONZALEZ	80
GPD 2 - Didática e currículo na Pesquisa em ensino de História	91
1. Democracia no Brasil: o que dizem as narrativas de jovens estudantes? - AARON SENA CERQUEIRA REIS	99
2. Professores marcantes e a questão do sujeito: saberes e autoria no fazer curricular - ANA MARIA MONTEIRO e ADRIANA RALEJO	107
3. Currículo de História em Questão: Disputas e Fixações de Sentidos em torno do Conhecimento Histórico Escolar frente aos bordões disciplinares hegemônicos - DIEGO BRUNO VELASCO	116
4. Qual história? Para qual sociedade? as vozes públicas em torno da construção dos PCNs e BNCC - FABIANA RODRIGUES DE ALMEIDA	125
5. Professor Binns – para que e como se ensina história na escola de magia e bruxaria de Hogwarts? - JENIFER CABRAL SILVA e PATRICIA BASTOS DE AZEVEDO	133
6. Ensino de história e cultura escolar durante a ditadura militar em Alfenas: as possibilidades dos arquivos escolares - JULIANA MIRANDA FILGUEIRAS	142
7. Jogos de tabuleiro no ensino de História da África: possibilidades e limites pedagógicos da obra “Terras do Sol: entre tambores e lanças”. - LUCAS VICTOR SILVA	152
8. Lições de História Pátria: livros escolares e ensino de História para crianças na experiência de José Scarameli (1932) - MAGNO FRANCISCO DE JESUS SANTOS	159
9. Livro didático e história escolar: a Pedagogia de Jonathas Serrano - MARIA APARECIDA DA SILVA CABRAL	170

10. Ensino de História e resistência: notas sobre uma história menor - NILTON MULLET PEREIRA	179
11. “Histórias na podosfera”: Uma oficina de podcast para a Educação Básica - RAONE FERREIRA DE SOUZA	188
12. Hegemonia curricular e Ensino de História: escolarização e senso comum na construção do conhecimento histórico-escolar - RODRIGO DIAS TEIXEIRA	195
13. Paulo Freire ao pé da letra: da doxa ao logos como caminho possível no estudo de história - VERENA ALBERTI	205
14. Tornar-se professor de História: o estágio supervisionado como campo privilegiado para a formação inicial - WARLEY DA COSTA	216
GPD 3 - Demandas sociais e a Pesquisa em ensino de História	224
1. Os Jovens e a Cidade Universitária: educação patrimonial para uma participação cidadã - ARACI RODRIGUES COELHO e ANDREIA DE ASSIS FERREIRA	229
2. Ensino de História: o estudo das práticas de ensino utilizando documentos judiciais, periódicos impressos e narrativas orais (subprojeto UNICAMP / UEPB) - ARNALDO PINTO JUNIOR e JOÃO BATISTA GONÇALVES BUENO	238
3. Os currículos e os livros didáticos do Brasil e da Espanha: o indígena da América hispânica - LÉIA ADRIANA DA SILVA SANTIAGO	249
4. Como ensinar a História da África? A história das áfrias e a prática de ensino nos estágios supervisionados da UDESC (2000-2015) - MAÍRA PIRES ANDRADE	257
5. Ensino de História: o estudo das práticas de ensino utilizando documentos judiciais, periódicos impressos e narrativas orais (subprojeto Ensino de História e letramento digital - USF) - MARIA DE FÁTIMA GUIMARÃES e CLEONICE APARECIDA DE SOUZA	264
6. Ensino de História: o estudo das práticas de ensino utilizando documentos judiciais, periódicos impressos e narrativas orais - RENATA BERNARDO	273
7. Licenciandos de história em meio às relações étnico-raciais: narrativas (auto)biográficas sobre o currículo de História da UFRJ - VITOR ANDRADE BARCELLOS	282
GPD 4 - Políticas públicas e a Pesquisa em ensino de História	293
1. Os Direitos Humanos em análise: Um olhar sobre livros didáticos de História aprovados pelo PNLD - FABRÍCIA VIEIRA DE ARAÚJO	296
2. Marcas do passado e trajetórias oblíquas no Museu da Cidade - LUCINEI PEREIRA DA SILVA , LANA MARA DE CASTRO SIMAN e ARACI RODRIGUES COELHO	305
3. Narrativas dos/sobre indígenas: qual lugar atribuído a estes sujeitos na recontextualização de uma história nacional escolar? - MARIA PERPÉtua BAPTISTA DOMINGUES	315
4. A multiplicidade da temática indígena: ensino de História, livros didáticos e legislação - RAFAELA ALBERGARIA MELLO	326
5. Os diferentes currículos para o ensino de História operados no sistema educacional - RICARDO DE AGUIAR PACHECO	335
6. As reorganizações curriculares no ensino de História em Minas Gerais: da ditadura militar ao estado democrático das décadas de 1980 e 1990 - SILMA DO CARMO NUNES	341
Índice remissivo (autor)	348

APRESENTAÇÃO

XI Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História **Pesquisa em ensino de história: desafios de um campo de conhecimento**

O Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História – ENPEH é um evento que tem se consolidado como referência para os pesquisadores dessa área de pesquisa ao longo de sua trajetória. A partir de 2006, a criação da Associação Brasileira do Ensino de História – ABEH contribuiu para seu reconhecimento como o evento mais significativo no âmbito da pesquisa em Ensino de História no Brasil. A décima primeira edição deste evento foi sediada na Universidade Federal do Rio de Janeiro, na Faculdade de Educação, Campus da Praia Vermelha, na cidade do Rio de Janeiro, no período compreendido entre 26 e 29 de setembro de 2017, tendo como promotores a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, a Universidade Federal Fluminense – UFF, a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC RIO, com apoio da Associação Brasileira de Ensino de História – ABEH. A coordenação geral do evento ficou sob a responsabilidade da professora Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, professora da Faculdade de Educação da UFRJ, pesquisadora de produtividade do CNPq.

Dando continuidade ao processo de realização de eventos que reúnem pesquisadores desta área, a Comissão Organizadora do XI Encontro Nacional dos Pesquisadores em Ensino de História - XI ENPEH, elegeu como temática “Pesquisa em ensino de história: desafios de um campo de conhecimento”. Esta opção deveu-se ao reconhecimento do crescimento significativo do número de pesquisadores e grupos que assumem o ensino de história como linha de pesquisa no século XXI, principalmente, desde 2010, e cuja produção tem sido divulgada nos principais periódicos brasileiros. (GONÇALVES E MONTEIRO, 2017).

Apesar da satisfação que esta constatação produz, entendemos que é tempo de avaliar, problematizar esta produção e questionar: o que tem significado “fazer pesquisa” nesta área. Quais os sentidos atribuídos ao ensino de história? Objeto de conhecimento? Campo de investigação/ lugar de produção de conhecimento? Como têm sido enfrentados os desafios epistemológicos da contemporaneidade pelos pesquisadores dessa área? Quais as escolhas realizadas face à pluralidade de apostas políticas possíveis no cenário político atual? Como as reformulações curriculares propostas no atual contexto das políticas educacionais no Brasil têm sido significadas nas pesquisas? Desafios ou perspectivas? O “ensino de história” se configura como um “código disciplinar” (CUESTA FERNANDEZ, 1998) ameaçado face à contestação da validade desta forma de organização para o enfrentamento das demandas educacionais contemporâneas? O fato de se constituir como “lugar de fronteira” (MONTEIRO, 2007) entre História e Educação anula sua potencialidade como área de conhecimento? Ou expressa uma especificidade epistemológica reconhecida nas produções originais que as pesquisas têm possibilitado (re)conhecer?



Ao acompanharmos a trajetória histórica da realização do evento, é possível observar que nos primeiros encontros a preocupação esteve centrada na delimitação do objeto de estudo, sendo considerada a interface das temáticas da educação e da história que incidem na constituição de um campo de pesquisa. Contudo, a construção teórica que os pesquisadores vêm desenvolvendo ao longo do tempo tem evidenciado que, ao ser ampliada a discussão do campo do Ensino de História, englobando temáticas que antes lhe eram mais distantes, eixos temáticos que se referem às finalidades do Ensino de História precisam ser retomados, reexaminados e reafirmados como questões das políticas públicas, do currículo, da didática, das demandas sociais e, também, dos encaminhamentos teóricos e metodológicos selecionados e definidos.

Em contexto de reformas curriculares que colocam em questão o ensino da disciplina História na educação básica, propor a discussão dos desafios da pesquisa em Ensino de História como campo de conhecimento busca atender a demandas que têm permeado as discussões sobre as reestruturações curriculares em curso no Brasil e as disputas por hegemonia sobre esta produção. Expressa, também, o anseio de reafirmar o papel do Ensino de História na formação da cidadania, formação essa que passa pelas práticas do ensino de história para o desenvolvimento de posturas políticas em relação à vivência cidadã e que precisam das contribuições da pesquisa para compreensão de seus desafios e dilemas.

Nesta edição de 2017, os trabalhos inscritos foram organizados em quatro Grupos de Pesquisa em Diálogo (GPDs). A organização constituída teve por objetivo criar espaços onde fosse possível reconhecer, a partir dos trabalhos apresentados, um panorama destes quatro eixos de pesquisa: pesquisa, didática e currículo, demandas sociais e políticas públicas. Como objetivo, a possibilidade de estabelecimento de diálogos, aproximações e diferenças entre os trabalhos apresentados e a produção dos grupos de pesquisa relacionados, considerando os procedimentos teórico-metodológicos, as categorias, os conceitos e as hipóteses utilizados, bem como seus resultados. Para a coordenação dos GPDs, a Comissão organizadora convidou professores brasileiros com reconhecida atuação e produção de pesquisa em ensino de História. A eles foi atribuída a responsabilidade pela avaliação e indicação dos trabalhos a serem apresentados e discutidos nas respectivas sessões dos GPDs.

Eles também foram solicitados a elaborar uma síntese dos trabalhos apresentados, texto este que é registrado nestes ANAIS, como texto de abertura de cada Grupo de Pesquisa em Diálogo. A seguir apresentamos os Grupos de Pesquisa em Diálogo constituídos e seus respectivos coordenadores.

Desafios teóricos metodológicos da pesquisa em ensino de História	Profa. Dra. Cristiani Bereta da Silva (UDESC) Profa. Dra. Flavia Eloisa Caimi (UPF) Prof. Dr. Fernando de Araújo Penna (UFF) Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel (UFRJ)	18
Didática e Currículo na pesquisa em ensino de História	Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN) Profa. Dra. Maria Aparecida Lima dos Santos (UFMS) Profa. Dra. Maria Aparecida Cabral (UERJ) Profa. Dra. Warley da Costa (UFRJ)	31
Demandas sociais e a pesquisa em ensino de História	Profa. Dra. Monica Martins Silva (UFSC) Profa. Dra. Helenice Ciampi (PUC-SP) Profa. Dra. Patrícia Bastos Azevedo (UFRRJ) Profa. Dra. Juçara Barbosa da Silva Mello (PUC-Rio)	27
Políticas públicas e a pesquisa em ensino de História	Prof. Dr. Carlos Augusto Lima Ferreira (UEFS) Profa. Dra. Circe Bitencourt (PUC-SP) Profa. Dra. Sonia Wanderley (UERJ) Profa. Dra. Cinthia Monteiro de Araújo (UFRJ)	15

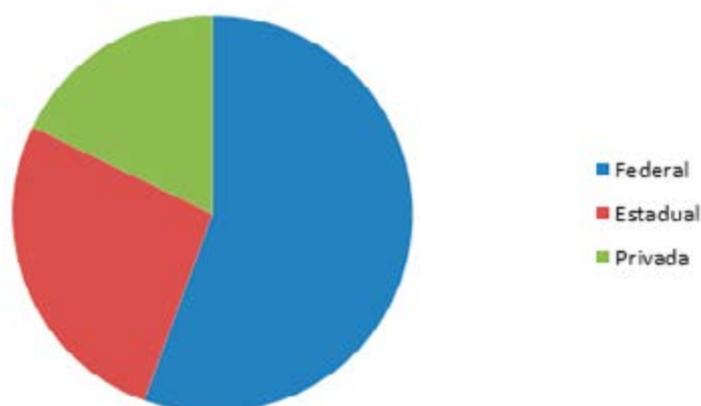
Foram submetidos um total de 91 trabalhos, elaborados a partir de pesquisas concluídas ou em andamento, vinculadas a 45 Grupos de Pesquisa cadastrados no CNPq, critério solicitado aos apresentadores de trabalho no ato da inscrição.

Este critério foi definido pela Comissão Organizadora do evento como forma de indução aos pesquisadores no sentido de registrarem seus Grupos de Pesquisa no Diretório de Grupos de Pesquisa –DGP do CNPQ e, também seus orientandos e pesquisadores associados. O mapeamento dos Grupos de Pesquisa em Ensino de História era um dos objetivos do evento.

Os grupos participantes são oriundos de diferentes regiões do país e de diferentes tipos de instituições (federal, estadual e privada).



Grupos por tipo de instituição



Durante os quatro dias de evento, um público de cerca de 200 pessoas circulou entre conferências, mesas-redondas e apresentações de trabalho nos GPDs, público este constituído por pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação e professores da educação básica, ouvintes, organizados de acordo com a programação apresentada a seguir:

TERÇA-FEIRA (26/09/2017)	QUARTA-FEIRA (27/09/2017) Grupos de Pesquisa em Diálogo	QUINTA-FEIRA (28/09/2017) Grupos de Pesquisa em Diálogo	SEXTA-FEIRA (29/09/2017) Grupos de Pesquisa em Diálogo
<p>Conferência de Abertura: “Três trincheiras a guarnecer, um bem precioso a defender: regimes escolares e ensino de história em tempos turbulentos.” Prof. Dr. Fernando Seffner - UFRGS</p>	<p>Mesa-redonda III - Redes que produzem pesquisa Prof. Dra. Marieta de Moraes Ferreira (UFRJ); Prof. Dra. Maria Paula Gonzalez (UNGS/Argentina); Prof. Dra. Lana Siman (UEMG)</p>	<p>Conferência: “De lagarta a borboleta: possíveis contribuições do pensamento de Michel Foucault para a pesquisa em ensino de história” Prof. Dr. Durval Muniz de Albuquerque Jr.</p>	<p>Mesa-redonda IV - Desafios de uma área de conhecimentos Prof. Dra. Carmen Teresa Gabriel (UFRJ); Prof. Dr. Marcelo Magalhães (UNIRIO)</p>
<p>Mesa-redonda I - Pesquisa em Ensino de História: balanço de uma produção Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho (UFPA); Prof. Dra. Sonia Regina Miranda (UFJF); Prof. Dra. Nadia Gaiofatto Gonçalves (UFPR)</p>	<p>Lançamento de livros</p>		
<p>Mesa-redonda II - ABEH - desafios e perspectivas de uma associação. Homenagem à professora Dra. Ernesta Zamboni. Prof. Dra. Marizete Lucini (UFS); Prof. Dra. Ilka Miglio de Mesquita (UNIT); Prof. Dra. Ernesta Zamboni (Unicamp)</p>	<p>Atividade Cultural</p>		

O evento criou oportunidades para interlocução entre pesquisadores em Ensino de História de diferentes universidades do país, integrantes de grupos de pesquisa cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, para a discussão de pesquisas em desenvolvimento nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em História. Contamos com expressiva adesão dos pesquisadores convidados para participar das conferências e mesas-redondas. Apenas uma pesquisadora não pode comparecer mas justificou-se e foi possível substituí-la a tempo. No que se refere aos pesquisadores inscritos tivemos 92 trabalhos apresentados o que expressa um significativo crescimento da área, pois representavam discussões de pesquisas consolidadas, ou de doutorado. Podemos destacar, da mesma forma, o estabelecimento e /ou ampliação de parcerias interinstitucionais, envolvendo universidades brasileiras e internacionais. O evento contribuiu, também, para a formação de jovens pesquisadores que se interessam pela história e seu ensino e para a formação de professores que atuam nos níveis fundamental, médio e superior no campo da História e de seu ensino. A participação de professores da educação básica viabilizou a integração entre universidade e escolas, constituindo um diálogo profícuo e aprendizagens mútuas ampliar e garantir a interlocução de pesquisadores. O evento contou com a participação de 15 estudantes do curso de Licenciatura em História, bolsistas PIBIC e do PIBID que atuaram como monitores em sua organização e realização. Esta experiência proporcionou um contato mais próximo com os pesquisadores e um aprendizado muito rico sobre as ações envolvidas nesse tipo de empreendimento.

Nesse sentido, um dos objetivos do evento foi discutir e afirmar a potencialidade da área do ensino de história como campo de conhecimento, em contexto no qual tem sido interpelada e ameaçada pelas políticas públicas que orientam práticas curriculares para o Ensino de História no país, como forma de reafirmar o direito ao conhecimento do passado por todos os cidadãos. A programação do evento e os resumos dos trabalhos apresentados nos grupos de Pesquisa em Diálogo estão disponíveis no Caderno de Resumos no site <http://xienpeh.ufrj.br>. No Caderno de Resumos, o Índice Remissivo apresenta os nomes dos pesquisadores que apresentaram trabalhos e os respectivos Grupos de Pesquisa aos quais estão vinculados. Os trabalhos completos estão publicados nestes ANAIS do evento e estão disponíveis para consulta pública de professores, pesquisadores no mesmo site.

PROGRAMA RESUMIDO

Terça-feira, dia 26 de setembro de 2017

- 16h00 – 16h30 Solenidade de abertura
16h30 – 17h30 Conferência de abertura - Fernando Seffner (UFRGS)
17h30 – 19h30 Mesa I - Pesquisa em Ensino de História: balanço de uma produção
19h30 – 20h30 Mesa II - ABEH - desafios e perspectivas de uma associação.
Homenagem à professora Dra. Ernesta Zamboni.

Quarta-feira, dia 27 de setembro de 2017

- 09h00 – 11h00 Grupos de Pesquisa em Diálogo
11h30 – 13h30 Grupos de Pesquisa em Diálogo
15h00 – 17h00 Grupos de Pesquisa em Diálogo
17h00 – 19h00 Mesa III - Redes que produzem pesquisa
19h00 – 20h30 Lançamento de livros / Apresentação Cultural

Quinta-feira, dia 28 de setembro de 2017

- 09h00 – 11h00 Grupos de Pesquisa em Diálogo
11h30 – 13h30 Grupos de Pesquisa em Diálogo
15h00 – 17h00 Grupos de Pesquisa em Diálogo
17h00 – 18h00 Conferência - Durval Muniz de Albuquerque Júnior (UFRN)
18h00 – 20h00 Assembleia da ABEH

Sexta-feira, dia 29 de setembro de 2017

- 09h00 – 11h00 Grupos de Pesquisa em Diálogo
11h30 – 12h30 Sistematização dos trabalhos dos GPDs
14h00 – 16h00 Mesa Redonda IV - Desafios de uma área de conhecimentos

CONFERÊNCIA

Três trincheiras a guarnecer, um bem precioso a defender: regimes escolares e ensino de história em tempos turbulentos.

Prof. Dr. Fernando Seffner

A conjuntura política brasileira contemporânea está marcada por ataques à democracia e à diversidade cultural, com retorno de práticas autoritárias. Constitui um desafio teórico, pedagógico e político pensar um ensino de História que incorpore a educação em temas sensíveis, promova indagações sobre os sentidos do passado e do presente, e remexa as concepções naturalizadas da formação da nacionalidade brasileira buscando ampliar o compromisso democrático das culturas juvenis.



Sobre o conferencista

Fernando Seffner é graduado em Geologia e em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestrado em Sociologia e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação UFRGS (2003), com período de estudos junto ao Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IMS UERJ). Professor Associado III da Faculdade de Educação da UFRGS, Departamento de Ensino e Currículo. Docente e orientador junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) na linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, com ênfase temática nas pedagogias de construção das masculinidades. Docente e orientador no Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, polo UFRGS. Atua em pesquisas e orientações, investigando situações de vulnerabilidade e AIDS; conexões entre direitos humanos e políticas públicas de gênero e sexualidade, teorizações queer, interseccionalidade e marcadores da diferença. No nível de graduação dedica-se a disciplinas que envolvem o ensino de História e pesquisa as conexões entre experiência e aprendizagem da História, especialmente a partir da etnografia de cenas de sala de aula.

É líder do Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero GEERGE PPGEDU UFRGS e integrante da equipe do LISTHE Laboratório de Ensino de História e Educação FAGED IFCH CAP UFRGS e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em AIDS NEPAIDS USP, todos registrados no DGP CNPq.

É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2 - CA ED - Educação.

CONFERÊNCIA

De lagarta a borboleta: possíveis contribuições do pensamento de Michel Foucault para a pesquisa em ensino de história

Prof. Dr. Durval Muniz de Albuquerque Jr.

O uso que se faz, majoritariamente, do pensamento de Michel Foucault na área da educação, nos trabalhos que tratam do espaço escolar e do ensino têm privilegiado dados momentos de sua trajetória, de sua obra, notadamente aquela comumente nomeada de “genealogia do poder” e, mais particularmente, sua abordagem do poder disciplinar, o que tem contribuído para a emergência de uma espécie de nihilismo no campo da educação. Nesse texto procurarei mostrar que o pensamento de Michel Foucault precisa ser tratado historicamente, precisa ser tratado em sua diversidade, que se podem fazer escolhas conceituais diversas, escolhas essas que podem permitir outras modalidades de pesquisa no campo da educação, do ensino, mais particularmente do ensino de história, utilizando o seu pensamento. Sob a continuidade do nome Michel Foucault esconde-se um homem e uma obra em constante transformação, em constante metamorfose e possibilidades infindas de inspiração para pesquisas.



Sobre o conferencista

Durval Muniz de Albuquerque Jr. possui Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual da Paraíba (1982), mestrado em História pela Universidade Estadual de Campinas (1988) e doutorado em História pela Universidade Estadual de Campinas (1994). Atualmente é professor permanente do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco e professor titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de História, com ênfase em Teoria e Filosofia da História, atuando principalmente nos seguintes temas: gênero, nordeste, masculinidade, identidade, cultura, biografia histórica, produção de subjetividades e história das sensibilidades.



MESAS REDONDAS

MESA-REDONDA I

dia 26 de setembro – terça-feira – 17h30-19h30

Pesquisa em Ensino de História: balanço de uma produção.

Local: Auditório Pedro Calmon

- Dr. Mauro Cezar Coelho - UFPA;
- Dra. Sonia Regina Miranda - UFJF;
- Dra. Nadia Gaiofatto Gonçalves - UFPR.

MESA-REDONDA II

dia 26 de setembro – terça-feira – 19h30-20h30

ABEH – desafios e perspectivas de uma associação.

Homenagem à professora Dra. Ernesta Zamboni.

Local: Auditório Pedro Calmon

- Dra. Marizete Lucini - UFS;
- Dra. Ilka Miglio de Mesquita - Universidade Tiradentes/UNIT;
- Dra. Ernesta Zamboni - Unicamp.

MESA-REDONDA III

dia 27 de setembro – quarta-feira – 17h00-19h00

Redes que produzem pesquisa.

Local: Auditório Pedro Calmon

- Dra. Marieta de Moraes Ferreira - UFRJ/PROFHISTÓRIA;
- Dra. Maria Paula Gonzalez - UNGS/Argentina;
- Dra. Circe Bittencourt - PUC/SP.

MESA-REDONDA IV

dia 29 de setembro – sexta-feira – 14h-16h

Desafios de uma área de conhecimentos.

Local: Auditório Pedro Calmon

- Dra. Carmen Teresa Gabriel - UFRJ;
- Dr. Marcelo Magalhães - UNIRIO/CAPES.

DISTRIBUIÇÃO DAS COMUNICAÇÕES NOS GPDS

Quarta-feira 27 - 09h00 – 11h00

GPD 1: Desafios teóricos metodológicos da pesquisa em ensino de História

TÍTULO

Imaginar e narrar o que poderiam ter sido:
a pesquisa conduzida pela escrita autoral

Trajetórias Docentes (Professores de História
escrevem capítulos de história profissional)

AUTORES

Alexandre Rodrigues de Frias Barbosa

Everardo Paiva de Andrade

Hosana do Nascimento Ramôa

GPD 2: Didática e currículo na pesquisa em ensino de História

Ensino de História e resistência:
notas sobre uma história menor

Ensino de História, Patrimônio Cultural e
Turismo Educacional: conversas com professores e guias

Jogos de tabuleiro no ensino de História da África:
possibilidades e limites pedagógicos da obra
“Terras do Sol: entre tambores e lanças”

Nilton Mullet Pereira

Almir Félix Batista de Oliveira

Lucas Victor Silva

GPD 3: Demandas sociais e a pesquisa em ensino de História

A (in)visibilidade negra e indígena em cursos de
formação inicial de professores na Universidade
Federal de Sergipe

Como ensinar a história da África? A história das
Áfricas e a prática de ensino nos Estágios
Supervisionados da UDESC (2000-2015)

Licenciandos de História em meio às relações
étnico-raciais: narrativas (auto)biográficas sobre o
Currículo de História da UFRJ

Marizete Lucini

Maíra Pires Andrade

Vitor Andrade Barcellos

GPD 4: Políticas públicas e a pesquisa em ensino de História

Olimpíadas Científicas como políticas públicas:
o caso da Olimpíada Nacional em História do Brasil
(2008-2017)

Os currículos para o ensino de história no
sistema educacional

Cristina Meneguello

Ricardo de Aguiar Pacheco

Quarta-feira 27 - 11h30 – 13h30

GPD 1: Desafios teóricos metodológicos da pesquisa em ensino de História

TÍTULO

Escrita de material pedagógico para o ensino de história e educação para o patrimônio

O ensino de História e os museus: análise de uma experiência educativa realizada no Memorial Minas Gerais Vale

AUTORES

Elizabeth Aparecida Duque Seabra

Luisa Andrade

GPD 2: Didática e currículo na pesquisa em ensino de História

O peso do passado: Currículos e narrativas no ensino de história das Ditaduras de Segurança Nacional em São Paulo e Buenos Aires

Semeando ancestralidade em escolas quilombolas: ensino de história, cultura e identidade na comunidade de Furnas do Dionísio, Jaraguari (MS)

Juliana Pirola da Conceição Balestra

Lourival dos Santos

GPD 3: Demandas sociais e a pesquisa em ensino de História

Currículos escolares, História local e patrimônio cultural: narrativas históricas e conexões no (entre) Brasil e em Moçambique

Os currículos e os livros didáticos do Brasil e da Espanha: um caso: o indígena da América hispânica

Ensino de História para alunos surdos: dificuldades e possibilidades

Juçara da Silva Barbosa de Mello

Leia Adriana da Silva Santiago

Camilla Oliveira Mattos

GPD 4: Políticas públicas e a pesquisa em ensino de História

As reorganizações curriculares no ensino de História em Minas Gerais: da ditadura militar ao Estado democrático nas décadas de 1980 e 1990

No urdir da tensão: tramas do ensino de História no espaço público

Silma do Carmo Nunes

Ilka Miglio de Mesquita

Quarta-feira 27 - 15h00 – 17h00

GPD 1: Desafios teóricos metodológicos da pesquisa em ensino de História

TÍTULO

AUTORES

Ensino de História: leituras de um campo de pesquisa

Antonio Simplicio de Almeida Neto
Elaine Lourenço

Práticas do ensino da história no cotidiano: um olhar

Maria Paula Gonzalez

GPD 2: Didática e currículo na pesquisa em ensino de História

Tornar-se professor de História: o estágio supervisionado como campo privilegiado para a formação inicial

Warley da Costa

Entre o acadêmico e o escolar: articulações curriculares possíveis na disciplina de Prática de ensino de História

Érika Elizabeth Vieira Frazão

Professor Binns: desvendando o valor do Ensino da história na saga Harry Potter

Jenifer Cabral Silva
Patrícia Bastos de Azevedo

GPD 3: Demandas sociais e a pesquisa em ensino de História

Patrimônio Cultural e Ensino de História: Reflexões sobre Ensino e Pesquisa na Formação de Professores

Mônica Martins da Silva

A ocupação de um lugar de memória e as reverberações no ensino da História sobre a cidade

Sandra Regina Ferreira de Oliveira

Os Jovens e a Cidade Universitária: educação patrimonial para uma participação cidadã

Araci Rodrigues Coelho
Andréia de Assis Ferreira

Educação patrimonial, ensino de História e a lei 10.639/2003

Martha Rosa Figueira Queiroz

GPD 4: Políticas públicas e a pesquisa em ensino de História

A escolha pela docência por bolsistas do Pibid História

Paulo Ricardo S Rodrigues
Lorene dos Santos

A ocupação de um lugar de memória e as reverberações no ensino da História sobre a cidade

Sandra Regina Ferreira de Oliveira

A importância da pesquisa de iniciação científica no curso de História EAD: o projeto Vale do Paraíba em fontes primárias

Mariana Muaze

Quinta-feira 27 - 09h00 – 11h00

GPD 1: Desafios teóricos metodológicos da pesquisa em ensino de História

TÍTULO

AUTORES

Ensino de história do Brasil: práticas de leitura e de escrita (décadas de 1940-1950)

Luciana Rossato
Cristiani Bereta da Silva

Memórias de Professores de História sobre a Ditadura Civil-Militar na Bahia (1970-1980)

Celia Santana

O tempo histórico nas narrativas da Ditadura Militar Brasileira nos livros didáticos de história

Luiza Rafaela Bezerra Sarraff

GPD 2: Didática e currículo na pesquisa em ensino de História – SESSÃO A

Escrever e significar o tempo: escrita escolar e a produção de sentido na história ensinada

Maria Aparecida Lima dos Santos

Currículo de História em Questão: Disputas e Fixações de Sentidos em torno do Conhecimento Histórico Escolar frente aos bordões disciplinares hegemônicos

Diego Velasco

Jovens e a história: mudança, humanismo e globalização na contemporaneidade

Caroline Pacievitch
Janaina de Paula do Espírito Santo

GPD 2: Didática e currículo na pesquisa em ensino de História – SESSÃO B

Lições de História Pátria: livros escolares e ensino de História para crianças na experiência de José Scarameli (1932)

Magno Francisco Santos

O ensino de história na perspectiva do desenvolvimento humano

Olavo Pereira Soares

Paulo Freire ao pé da letra: da doxa ao logos como caminho possível no estudo de história

Verena Alberti

Hegemonia curricular e Ensino de História: escolarização e senso comum na construção do conhecimento histórico-escolar

Rodrigo Dias Teixeira

GPD 3: Demandas sociais e a pesquisa em ensino de História

TÍTULO

Ensino de História e Educação das Relações
Étnico-Raciais: interatuações e interpretações recíprocas

Novos saberes, Outros atores: Saberes históricos
escolares e vivências estudantis na rede pública
estadual, no contexto da Lei 10.639/03

Abordagens sobre o pós-abolição em livros didáticos
(2008-2011)

Saberes Locais e o Ensino de História: apontamentos
acerca do projeto Memória, História e Patrimônio
Cultural, desafios e perspectivas na Educação Básica

AUTORES

Carla Beatriz Meinerz
Priscila Nunes Pereira

Eleonora Abad Stefenson

Luciano Magela Roza

Iamara da Silva Viana

GPD 4: Políticas públicas e a pesquisa em ensino de História

Os direitos humanos em análise: um olhar sobre
livros didáticos de História aprovados pelo PNL D

Justiça de transição e ensino de História:
articulações possíveis e distinções necessárias

Fabírcia Vieira de Araújo

Alessandra Carvalho

Quinta-feira 27 - 11h30 – 13h30

GPD 1: Desafios teóricos metodológicos da pesquisa em ensino de História

TÍTULO

A produção de séries televisivas e as potenciais fendas para o letramento crítico-genético

Ensino de História e Educação Histórica: entre pontes e aporias para a pesquisa

Entre historiografia e ensino de história: pensando a elaboração da cultura histórica dos jovens municípios da Baixada Fluminense

AUTORES

Maurício dos Santos Ferreira

Marcus Leonardo Bomfim Martins

Claudia Patrícia de Oliveira Costa

GPD 2: Didática e currículo na pesquisa em ensino de História – SESSÃO A

Livro didático e história escolar: a Pedagogia de Jonathas Serrano

Livros didáticos regionais para a história do estado de São Paulo e as narrativas sobre a história e cultura afro-brasileira

Um livro didático de História do Brasil para os exames de admissão: debates sobre o ensino de História nas décadas de 1950/60

Maria Aparecida da Silva Cabral

Juliano Custódio Sobrinho

Paulo Raphael Siqueira Bitencourt

GPD 2: Didática e currículo na pesquisa em ensino de História – SESSÃO B

Historiografia Didática Regional: tradição e particularidades de um saber veiculado pelos livros didáticos

Qual História? Para qual sociedade? As vozes públicas em torno da construção dos PCNs e BNCC

Um estudo sobre permanências e mudanças na narrativa de livros didáticos de história

Rosiane Ribeiro Bechler

Fabiana Rodrigues de Almeida

Helenice Aparecida Bastos Rocha

GPD 3: Demandas sociais e a pesquisa em ensino de História

TÍTULO

Histórias de liberdade em dois museus: narrativas, currículo e ensino de história no Museu Afro Brasil e no Museu Nacional de História e Cultura Afro-Americana

“Quando a Maré encheu”: educação e patrimônio no museu de favela

Identidade e representação social por estudantes de comunidades subalternizadas

AUTORES

Jéssika Rezende Souza

Carina Martins Costa

Gisela Monzato
Helena Maria Marques Araújo

GPD 4: Políticas públicas e a pesquisa em ensino de História

A multiplicidade da temática indígena: ensino de História, livros didáticos e legislação

Narrativas dos/sobre indígenas nos livros didáticos de História

Rafaela Albergaria Mello

Maria Perpétua Baptista Domingues

Quinta-feira 27 - 15h00 – 17h00

GPD 1: Desafios teóricos metodológicos da pesquisa em ensino de História

TÍTULO

AUTORES

Ampliar a compreensão sobre o passado: diálogos entre a história ambiental e o ensino de história na Amazônia

Wesley Oliveira Kettle

Ensino de História e Nova História Indígena: desafios para a docência

Valeria Maria Santana Oliveira

Democracia no Brasil: o que dizem as narrativas de jovens estudantes?

Aaron Sena Cerqueira Reis

GPD 2: Didática e currículo na pesquisa em ensino de História – SESSÃO A

A (re)construção de narrativas em Estudos Sociais nos Anos Iniciais do Colégio Pedro II nas décadas de 80 e 90

Luciene Maciel Stumbo Moraes

A literatura sobre a disciplina escolar Estudos Sociais no Brasil (1970-2016): da denúncia a historicidade

Thiago Rodrigues Nascimento

O lugar do ensino de História nos currículos de Cursos de Graduação em Pedagogia

Camila Boaventura Rocha
Selva Edlamar Guimarães

GPD 2: Didática e currículo na pesquisa em ensino de História – SESSÃO B

Os sentidos de docência que atravessam as narrativas dos licenciandos de História da UFRJ

Luisa da Fonseca Tavares
Marcella Albaine Farias da Costa

Professores marcantes e a questão do sujeito: saberes e autoria no fazer curricular

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro
Adriana Soares Ralejo

Sentidos de ensinar e aprender História: estudantes e professores como produtores de saberes

Renato Coelho Barbosa de Luna Freire

GPD 3: Demandas sociais e a pesquisa em ensino de História

TÍTULO

Curso de Formação Continuada da Olimpíada Nacional em História do Brasil: uma proposta para a ampliação do conhecimento em sala de aula

Ensino de História: O estudo das práticas de ensino utilizando documentos judiciais, periódicos impressos e narrativas orais - subprojeto – escolas básicas de Florianópolis- SC e Porto Nacional -TO

Memórias sobre o ensino de história no período dos “Exames de Admissão ao Ginásio” (Décadas de 1960 – 1970)

AUTORES

Alessandra Pedro

Juliana Ricarte Ferraro
Elison Antonio Paim

Elaine Prochnow Pires

GPD 4: Políticas públicas e a pesquisa em ensino de História

Cultura histórica e ensino de História - interseções com a História Pública

Marcas do passado e trajetórias oblíquas no Museu da Cidade

Sonia Wanderley

Lucinei Pereira da Silva

Sexta-feira 27 - 09h00 – 11h00

GPD 1: Desafios teóricos metodológicos da pesquisa em ensino de História

TÍTULO AUTORES

Narrativa no Ensino de História: questões teórico-metodológicas do/ no tempo presente Luciana Borgerth Vial Corrêa
Mariana de Oliveira Amorim

“A gastronomia governa a vida inteira do homem”:
fontes filmes para o ensino e aprendizagem de
História da Gastronomia Luciano de Azambuja

Uma ponte entre a pesquisa em Ensino de História
e as demandas sociais: desafios teóricos e
metodológicos em favor do nosso protagonismo Maria de Fátima Barbosa da Silva

GPD 2: Didática e currículo na pesquisa em ensino de História – SESSÃO A

“Histórias na podosfera”: Uma oficina de podcast
para a Educação Básica Raone Ferreira de Souza

Mídias digitais e ensino de História: produzindo e
compartilhando memórias sobre as marcas da
cultura negra em nossa História Aléxia Pádua Franco

Ensino de História e Mídia: análise comparativa sobre
a construção do conhecimento histórico em
três turmas de 9º ano do Ensino Fundamental Patrícia Teixeira de Sá

GPD 2: Didática e currículo na pesquisa em ensino de História – SESSÃO B

Ensino de história e cultura escolar durante a
ditadura militar em Alfenas: as possibilidades
dos arquivos escolares Juliana Miranda Filgueiras

O potencial das diferentes fontes e linguagens nas aulas
de História: um estudo com estudantes dos anos finais
do ensino fundamental Astrogildo Fernandes da Silva Júnior
Franciele Amaral Rodrigues dos Santos

Saber Histórico Escolar e História Pública: Como o
currículo escolar articula os diferentes conhecimentos
e fontes históricas? Juliana Alves de Andrade

GPD 3: Demandas sociais e a pesquisa em ensino de História

TÍTULO

Ensino de História: o estudo das práticas de ensino utilizando documentos judiciais, periódicos impressos e narrativas orais (subprojeto Ensino de História e letramento digital - USF)

Ensino de História: o estudo das práticas de ensino utilizando documentos judiciais, periódicos impressos e narrativas orais (subprojeto UNICAMP / UEPB)

Ensino de História: O estudo das práticas de ensino utilizando documentos judiciais, periódicos impressos e narrativas orais (Subprojeto Saberes Docentes e Formação Inicial Docente – USF)

AUTORES

Cleonice Aparecida de Souza
Maria de Fátima Guimarães

Arnaldo Pinto Junior
João Batista Gonçalves Bueno

Renata Bernardo

GPD 4: Políticas públicas e a pesquisa em ensino de História

A formação de professores de História: diretrizes curriculares, políticas e projetos de curso (2002-2015)

Narrativas norteadoras do ensino de História nos Anos Iniciais: breve trajetória

O projeto sala de educador: entre a indução das políticas de formação continuada e as demandas dos professores de História – Rondonópolis/MT (2009-2015)

Paulo Eduardo Dias de Mello
Angela Ferreira

Rosiane Marli Antonio Damazio

Valéria Filgueiras

TRABALHOS COMPLETOS

GPD I - Desafios teóricos metodológicos da pesquisa em ensino de História

CARMEN TERESA GABRIEL/UFRJ
CRISTIANI BERETA DA SILVA/UDESC
FERNANDO DE ARAUJO PENNA/UFF
FLÁVIA ELOISA CAIMI /UPF
(Coordenadores)

O Grupo de Pesquisa em Diálogo “Desafios teórico-metodológicos da pesquisa em Ensino de História” foi proposto com o intuito de pautar discussões que levassem em conta as demandas e problemáticas com as quais o campo de ensino de História tem se deparado nos últimos anos, de modo a sistematizar alguns de seus principais desafios face aos contextos de democracia fragilizada e de cidadania precarizada como os que estamos vivendo atualmente no Brasil.

Os acontecimentos políticos que resultaram na deposição da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, acabaram por fornecer as bases de uma discussão polarizada, generalista e pobre em seus argumentos em relação ao Brasil, aos brasileiros e a alguns dos direitos civis duramente conquistados por mulheres, afrodescendentes, indígenas, crianças, trabalhadores nos últimos trinta anos. Historicamente, disputas em torno de um projeto hegemônico de sociedade acabam por atingir as políticas educacionais, e não foi diferente com o Brasil pós-2016. O aumento dos projetos de lei baseados nos argumentos do Movimento Escola Sem Partido e a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, voltada para o Ensino Fundamental, disponibilizada pelo MEC em 2017, são exemplos contundentes disso. Além disso, também evidenciam o quanto a História e seu ensino na escola seguem visados e sujeitos a intervenções do Estado, em razão de seu potencial de construção de novos passados, de memórias diversas e identidades múltiplas. No atual cenário de disputas e conflitos em torno de projetos de poder, é ainda mais irrenunciável resistir e lutar.

Nesse horizonte político sombrio, tanto a realização do evento em geral quanto a do GPD, em particular, podem ser vistos como verdadeiros atos de resistência. O GPD “Desafios teórico-metodológicos da pesquisa em Ensino de História” contou com a participação de 22 autores, que apresentaram 18 trabalhos, sendo 17 provenientes do Brasil e um da Argentina, 14 em coautoria e 4 em autoria individual. Os autores brasileiros são oriundos de diversos estados, como Rio de Janeiro (8 trabalhos), Santa Catarina (3), Minas Gerais (2), São Paulo (2), Bahia (1), Sergipe (1), Rio Grande do Norte (1), Pará (1). Quanto ao campo profissional, 10 autores atuam na educação superior, 7 autores são mestrandos ou doutorandos, 3 atuam na educação básica e 2 atuam simultaneamente na educação básica e superior. No que tange às instituições de origem, tivemos o seguinte cenário: UERJ, UFRJ, UDESC, UNIT, UFF, USP, UNIFESP, UNEB, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri/MG, UEMG, PUCRJ, IFSC, UFPA, UFRN.

As apresentações de desenvolveram ao longo dos três dias do evento, com discussões calorosas e profícuas problematizações em torno de alguns temas centrais. Para fins de exposição e com o objetivo de compartilhar as reflexões do GPD com os demais participantes do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, elegemos quatro eixos que nortearam os debates no grupo, a seguir sistematizados.

I Ensino de História como lugar de fronteira entre História e Educação

O Ensino de História vem sendo entendido como lugar de fronteira, que agrega pesquisas, temas, metodologias, teorias de diferentes campos e áreas do conhecimento. Se, por um lado, essa condição fronteira produz intersecções, também exige a colocação de limites sobre o que é específico de cada campo/áreas. Um dos maiores desafios aos pesquisadores do Ensino de História é situar o seu lugar, especialmente nas interfaces entre História e Educação, e discutir o que se ganha e o que se perde ocupando esse lugar. Algumas questões emergiram nas discussões:

- Qual é o espaço de cada área nessa zona de fronteira?
- O que as teorias da História têm a dizer ao Ensino de História?
- Os referenciais das Teorias da História, sozinhos, podem dar conta da sala de aula?
- É possível compreender/pesquisar a aprendizagem escolar e as demandas oriundas da história escolar sem lançar mão dos aportes teórico-metodológicos advindos da área da Educação, como as teorizações curriculares ou as teorias cognitivas e interacionistas, por exemplo?

2.A escola como campo de pesquisa em ensino de História: possibilidades e desafios

A escola é um locus privilegiado de pesquisa e atuação do professor/historiador/pesquisador. Ainda avançamos pouco no desafio de compreender a escola e os sujeitos que protagonizam a cultura escolar “por dentro”, com pesquisas que adentram esse espaço e procuram enxergar a complexidade das relações que ali se estabelecem nos processos de ensinar-aprender História. Diante dessa premissa, algumas reflexões:

- Como dar inteligibilidade a um contexto tão dinâmico, singular e complexo como a sala de aula, tão permeado pela experiência humana.
- Trabalhar com narrativas de professores e estudantes (memoriais, entrevistas, observações de tipo etnográfico) requer atenção quanto à intencionalidade e seletividade do discurso (destinatário), bem como nos coloca face a uma questão ética (o que fazer com a narrativa do outro?).
- Pesquisar a escola, na escola, com a escola, carrega o risco de produzir narrativas denunciadoras, prescritivas e normativas. O pesquisador “de fora” pode cair na tentação de dizer o que a escola deveria ser e fazer, sem atentar para o que ela é e porque assim é.

3. Sobre o ofício do pesquisador em Ensino de História

Na esteira da questão anterior, o GPD pautou também a discussão sobre a prática investigativa do pesquisador no campo do Ensino de História, apontando como um sério desafio a tensão/articulação entre a empiria e a pesquisa no Ensino de História. Entende-se que as questões e desafios que emergem no cotidiano da prática docente envolvendo o processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina escolar não são, necessariamente, problemas de pesquisa. A pesquisa sobre as práticas escolares tem grande potencial investigativo, distinguindo-se de relato de experiência na medida em que se faça uso rigoroso de estratégias para dotar de inteligibilidade os dados produzidos em campo. Essas estratégias são tanto de ordem teórica e metodológica, quanto de ordem política. Isso porque, entende-se que o sujeito singular é sempre um sujeito social. O sujeito individual é um sujeito socialmente formado. A agência histórica, nesse sentido, precisa ser vista na esfera social e não apenas na perspectiva individual. Mediante tais preocupações, emergiram outras questões:

- Como trazer a discussão do sujeito histórico nas pesquisas, sem recair na perspectiva do individualismo, nem da perspectiva do condicionamento social?
- Necessidade de recolocar/repensar as pesquisas sobre o sujeito quanto aos seus métodos e aportes teóricos.
- Como fica a fronteira entre pesquisa e relato de experiência, em tempos de valorização da escola como espaço de investigação, tal como vem sendo trabalhado no âmbito do Pibid, do ProfHistória?

4.A força da cultura histórica: o Ensino de História pensado na sua historicidade

Identifica-se uma forte presença da cultura histórica nos espaços públicos e estatais, desde a década de 1930, ainda que a história escolar, nesse mesmo período tenha avançado mais timidamente. Pode-se perceber o crescimento e valorização da história escolar nas décadas de 1930 a 1960, mas a história conformada nesse período creditava a um passado comum, a chave da unidade nacional, e às relações sociais sem conflitos, conciliadora a chave para a compreensão dos deveres do cidadão para com o Brasil. Quando essa narrativa é posta em xeque, e outras narrativas e sujeitos passam a disputar memórias sobre si mesmos, a partir da redemocratização, especialmente, o que se observa é o aumento da crítica sobre a história ensinada. Ou seja, quando a história escolar deixa de responder aos anseios de projetos de grupos de poder hegemônicos, sua estabilidade e, principalmente, sua autonomia, passam a ser ameaçados. Alguns desdobramentos dessas reflexões:

- Como construir uma contracultura, um contradiscurso, no âmbito acadêmico e escolar, para fazer frente à cultura histórica tão marcada pelo conservadorismo (no horizonte da escola sem partido, capitaneada por profissionais liberais, por exemplo)?
- Como enfrentar o desafio de construir estratégias de reação aos ataques sofridos ao ensino de História, protagonizados pelas forças políticas conservadoras? Essas estratégias têm de ser pensadas com os instrumentos conceituais produzidos solidamente na academia, mas operadas com linguagens que se comuniquem com a sociedade em geral (longos discursos acadêmicos não podem ser usados nas frentes de batalha). É preciso estratégias quanto ao conteúdo, mas especialmente quanto à forma como esse contradiscurso será veiculado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A síntese aqui apresentada não logra êxito no esforço de dar visibilidade à intensidade das discussões ocorridas durante os três dias em que o GPD esteve reunido. As reflexões, seguramente, foram mais densas e profundas do que conseguimos expressar nesse breve texto. Destacamos, em especial, a variedade das abordagens e das questões oriundas das diversas pesquisas, que trouxeram a possibilidade de estender diferentes olhares sobre as temáticas de pesquisa e sobre os modos de operá-la em termos teóricos, metodológicos e técnico-procedimentais. Também ocorreram trocas qualificadas quanto à localização de fontes, à pertinência dos autores de base, aos dilemas presentes no ofício do pesquisador.

Os estudos que tomam o ensino de História como objeto e fonte de pesquisa estão sendo desenvolvidos em diferentes níveis de formação (graduação, pós-graduação), no campo da História e não mais apenas no âmbito do campo educacional o que potencializa a percepção de que ensino de História é área de fronteira. Por outro lado, ainda se mostra como um desafio ao ofício dos pesquisadores dessa área fronteira, aprofundar de que forma o relato de experiência é capaz de ser traduzido como objeto de pesquisa, sem perder suas características fundamentais.

Quanto aos aspectos operacionais da realização do GPD, em alguns momentos houve certa descontinuidade do grupo, na medida em que alguns autores permaneceram na sala apenas na seção da sua própria apresentação ou no turno correspondente, sem envolver-se com as discussões coletivas. Houve problema com a acústica das salas, pois o som reverbera na sala contígua, o que dificultou a audição das apresentações algumas vezes e a atenção necessária ao seu pleno entendimento. Por fim, aponta-se a necessidade de repensar a forma e o tempo das apresentações, de modo a garantir maior tempo para as discussões coletivas, assegurando que delas se possam elaborar sínteses e problematizações qualificadas, que permitam produzir indicadores cada vez mais frutíferos para o avanço da área.

BIBLIOGRAFIA

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GABRIEL, Carmen Teresa. *Docência, demanda e conhecimento escolar: articulações em tempos de crise*. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 2, p. 425-444, maio/ago. 2015.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora PUC-RJ, 2006

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira*. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

Imaginar e narrar o que poderiam ter sido: a pesquisa conduzida pela escrita autoral

ALEXANDRE RODRIGUES DE FRIAS*

Ensinar é, sobretudo, um ato público, uma ação como pôr sobre a mesa, publicizar uma coisa, em que obrigatoriamente é necessário a presença do ensinado, defende Jan Masschelein. O professor é aquele que apresenta, torna presente um dado objetivo, realizado em fala, escrita ou imagem, sem dizer aos alunos o que fazer com ele. Masschelein (2017) afirma ser o professor quem *libera* um dado material tornando-o público, tornando-o presença. Ainda assim, esse material sobre o mundo não é a única coisa que deve fazer-se presente na sala de aula, ao educador cabe igualmente a tarefa de estimular o aluno a tornar-se ele também presença (BIESTA, 2017). A educação é resultado desse contato entre o estudante e o mundo que lhe foi apresentado. Essa relação não é mediatizada pelo professor, senão que a este cabe a tarefa ainda mais desafiadora de deslocar o aluno do lugar confortável de espectador, de exigir dele uma resposta sobre o mundo. Em outras palavras, ao apresentar uma realidade particular, própria da disciplina escolar, e diferente da realidade concebível pela criança em razão das suas experiências, cabe ao professor exigir que ela se torne sujeito diante deste mundo. A tarefa se assemelha a um jogo de “olhe isto que eu tenho para lhe mostrar” seguido por “então, o que você acha?” (BIESTA, 2017).

Gert Biesta (2012; 2017) destaca que recentemente as pesquisas em educação do ensino para a aprendizagem. Faz então uma avaliação do movimento que considera uma contínua privatização do ensino e da responsabilidade sobre o sucesso da aprendizagem. Diferenciando educação e aprendizagem, Biesta (2012) defende que seja retomada a finalidade da educação antes de pensarmos em estratégias de aprendizagem e mensuração. A pesquisa no campo do ensino de História tem se dado no contexto em que o ensino vem acompanhando a preocupação com a eficiência da aprendizagem – cunhou-se inclusive o termo muito utilizado de ensino-aprendizagem para não isolar nenhuma das duas partes, remetendo à noção de processo. E esta aprendizagem seria testável, isto é, como conjunto de competências ou habilidades adquiridas, é capaz de ser mensurada através de exames sofisticados como muito tem sido feito.

Nesse quadro, muitas pesquisas sobre a aprendizagem têm se concentrado sobre a cognição e investiram como a mente humana memoriza certas informações ou formula respostas complexas. Cunhou-se o termo “cognição histórica”², ligado ao campo da psicologia e que procura desvendar os fatores responsáveis pela maior ou menor complexidade de entendimento dos assuntos históricos. Trata-se no geral de uma corrente de pesquisadores influenciados pela noção de “consciência histórica” desenvolvida pelo teórico da história Jörn Rüsen. Aprender mais ou menos, afirmam muitos pesquisadores, é uma questão de ser capaz de explicar fenômenos levando em conta o maior número de fatores³. Essa habilidade estaria ligada ao que é conhecido como “competência narrativa”: uma capacidade específica de narrar, conectando o presente ao passado como uma forma de expressar a consciência histórica. Nesse

I* Mestre em Ensino de História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutorando em Educação UFRJ. A pesquisa que originou este artigo recebeu financiamento da CAPES. E-mail: alexandrerodriguesfb@hotmail.com

2 Sobre a noção de cognição histórica ler SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. *Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?* In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética. Fortaleza: ANPUH, 2009.; SCHMIDT, Maria Auxiliadora and URBAN, Ana Claudia. *Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica*. Educ. rev. [online]. 2016, n.60, pp.17-42.

3 Ler BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Centro de Estudos e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho, 2000.; BARCA, Isabel. *Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História*. In: BARCA, Isabel (org.). *Perspectivas em educação histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2001.

caso, a aprendizagem da história-ciência é entendida como uma aprendizagem moral, relacionada a um tipo de consciência que estende a percepção do presente em decorrência do passado⁴.

Não há problema algum em pensarmos a história escolar a partir de discussões da teoria e da epistemologia da história. Não há problema também em compreender a história como sendo um conhecimento de natureza particular, de caráter narrativo, e diferente das demais áreas do conhecimento escolar. No entanto, a discussão em torno da cognição ou da consciência do educando gera pelo menos três problemas. Em primeiro lugar, e de maneira mais geral, o ensino é pensado em razão das pretensões de aprendizagem. Se aprender significaria apropriar-se de dados objetivos e ter a capacidade de explicar fenômenos, ou formar um tipo de consciência, então o ensino se torna uma empresa privada. Nesse ponto, fazemos coro com as afirmações de Biesta, Larrosa, Masschelein e Simons, nas considerações desses autores respeito da tendência privatizadora e meritocrática própria da escola das últimas décadas, preocupada em garantir um aprendizado cada vez mais eficiente. Ainda que possivelmente não seja interesse dos pesquisadores da cognição ou da competência reproduzir este padrão de educação – e imagino mesmo que não seja o caso –, acreditamos que a falta de questionamento sobre os propósitos da escola e da educação escolar infelizmente produzem pesquisas que não se contrapõem aos – e inclusive podem ser apropriadas pelos – projetos de uma escola “renovada” e tecnológica defendida pelos lobbies e fundações que têm colaborado para descaracterizar a escola e atender a interesses privados.

Em suma, as teorias cognitivistas ou preocupadas com o desenvolvimento de competências contribuem – mesmo que indiretamente – para reforçar a função preparadora e técnica da escola, responsabilizando-a pelo tipo de adulto que ela forma e como consequência abrindo-se espaço para classificação dos estudantes segundo as expectativas pré-determinadas de aprendizado. Por isso, antes de definir os objetivos da pesquisa em ensino de história, consideramos necessário definir o que é próprio do ensino escolar, isto é, o que define a escola e qual é sua *raison d'être*. Concordamos com Masschelein e Simons (2017) quando os autores descrevem a escola como o espaço de “tempo livre” (*scholé*), onde não se deve ser produtivo, mas onde se transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns” e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e então mudar, de forma imprevisível) o mundo.

Em segundo lugar, a história-ciência não deve ser o único fundamento para pensarmos uma disciplina escolar, pois se assim fosse a escola deixaria de ser imprescindível. Em outras palavras, ensinar história não seria algo próprio unicamente da disciplina história escolar se a consciência histórica é uma consciência que se revela em qualquer pessoa, não sendo algo a ser produzido através do ensino, como afirmam Jörn Rüsen e Agnes Heller⁵.

Em terceiro lugar, o desejo de que os estudantes expressem um tipo de raciocínio capaz de conectar as expectativas ao espaço de experiências – um tipo de consciência histórica não muito bem definido,

4 Entre os trabalhos que partem desta perspectiva a respeito do conceito de consciência histórica gostaríamos de destacar LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. Progression in historical understanding among students ages 7-14. In: STEARNS, Peter N.; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam (eds.). *Knowing, teaching and learning History: national and international perspectives*. New York: New York University Press, 2000, p. 199-222.; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.; RÜSEN, JÖRN. *Jörn Rüsen e o ensino de história* / organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2011.; RÜSEN, JÖRN. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012., e; CERRI, Luis Fernando. *Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História*. Revista de História Regional 6(2): 93-112, Inverno, 2001.

5 Ler HELLER, Agnes. *Uma teoria da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993, e; RÜSEN, Jörn. *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da UnB, 2001. Não estamos com isso querendo negar a manifestação de um tipo de consciência que chamamos de histórica, enquanto uma forma de pensarmos nosso lugar no mundo tomando o passado e o futuro como referências temporais. No entanto, não consideramos que a função do professor de história seja a de desenvolver ou formar tal consciência.

mas que foi denominado “genética” – é ligado à competência narrativa sem ser considerado um tipo de consequência. Em outras palavras, nada garante que por serem capazes de narrar a história levando em conta múltiplos fatores para explicar a própria realidade, os estudantes estejam com isso prontos para agir de forma moralmente sensata e clarear as possibilidades do porvir. Como o fim último do ensino de história estaria ligado a algo que não se pode formatar – e talvez nem se deseje, assim esperamos –, a consciência, as estratégias para atingir esta finalidade necessariamente não podem ser justificadas a este objetivo. Indiretamente, encontramos o argumento ligado às competências, como competência narrativa, que não garante o que alguns estudos nessa linha procuram mensurar. A capacidade de explicar um fenômeno histórico levando em conta uma rede complexa de fatores e relacionando-os entre si, ainda que tome uma forma muito autêntica, não representa a certeza de que as crianças e jovens se tornaram capazes de produzir um conhecimento com poder de emancipá-los do consenso ou da tradicionalidade.

Propomos-nos aqui, portanto, a pensar o ensino de história antes de tudo como uma disciplina escolar. Isso significa que pensaremos a pesquisa em ensino de história levando em conta os objetivos da história enquanto uma disciplina escolar e, logo, como uma disciplina cuja *raison d’être* não se dissocia da *raison d’être* da própria escola. Ensinar história é antes e tudo uma *experiência escolar* (LARROSA, 2017). Se é do âmbito escolar que a pesquisa trata, então essa discussão não se desliga da filosofia da educação.

No caso, o esboço apresentado a seguir se refere a uma pesquisa pensada a partir de uma perspectiva pós-fundacional, anti-essencialista e antideterminista. Isso significa que não estamos preocupados em ratificar o caráter científico da história escolar e nem nos orientamos por um ideal pré-definido de características ou habilidades que uma criança deve desenvolver através do ensino de história. Preocupamo-nos antes de tudo o caráter político da escola. Olhamos para ela com a pretensão de que na sala de aula se possa garantir de fato experiências escolares capazes de apresentar aos estudantes um mundo através do estudo do passado e exigir deles um posicionamento em contrapartida. Em outras palavras, olhamos para a escola como esse espaço garantido para o nascimento de novos sujeitos através do conhecimento, com a esperança de reproduzir-se ali a possibilidade de ser e estar no mundo de maneira autêntica, em respeito à pluralidade necessário ao espírito democrático.

Evitamos inclusive falar de “aprendizado” pelo forte sentido que o termo carrega, associado à um volume de competências ou habilidades objetivas e mensuráveis. Nesse sentido, nossa opinião é de que a metodologia de pesquisa sobre aprendizagem, quando ela é encarada em outro sentido, não precisa necessariamente atender a certos padrões consagrados da psicologia, empregar escalas psicométricas ou mesmo apresentar resultados absolutos. Pode, ao contrário, estar comprometida em afetar um problema específico e contribuir para sua superação ainda que de modo parcial. Ao invés de ser irrefutável, os resultados podem ser tomados como relativos, em questão ao mesmo tempo da finalidade e das estratégias. Assim sendo, nossa preocupação será antes de tudo em apontar para um problema e em seguida em submetê-lo à crítica a partir de nossas referências teórico-metodológicas. Por último, ofereceremos uma visão alternativa para a abordagem da história escolar de acordo com a análise do material fornecido para pesquisa. Esse é o caminho que tomaremos a partir de agora, ainda que de forma resumida.

O passado deserto

Observe o texto a seguir...

A assinatura do Ato de Navegação em 1651 representou outro passo importante na acumulação de capitais: os navios estrangeiros estavam proibidos de transportar para os portos ingleses quaisquer produtos que não fossem originários de seus próprios países. Pelo Ato de Navegação, as embarcações inglesas passavam a monopolizar o transporte das mercadorias vindas de suas colônias. Com tais medidas, a Inglaterra conseguia praticamente eliminar a Holanda – sua principal concorrente – do comércio internacional da época (...)⁶.

6 Extraído de PANAZZO, Silva. *Jornadas.hist – História*, 8º ano / Sílvia Panazzo, Maria Luísa Vaz. – 2.ed. – São Paulo : Saraiva, 2012. p.93.

O trecho foi extraído de um livro didático muito popular no Brasil, utilizado em diversos estabelecimentos de ensino. No título lê-se: “a origem do capital inglês”. “Navios estrangeiros”, “embarcações inglesas”, “Inglaterra”, “Holanda”, atuam como personagens dessa narrativa; quando não é o caso de um sujeito indeterminado, como aquele que assinou o ato em 1651. Agora imagine o cenário onde essa história se passa. Pense nas cenas da forma como elas são descritas: navios, países, mercadorias, colônias, decretos, portos, capitais e produtos certamente devem aparecer, mas não é razoável atribuir-lhes qualquer intenção, expectativa, desavença, memória, motivação, caráter ou desilusão; pelo menos não sem uma dose de excessiva de generalização e preconceito. Sem pessoas, essa imagem provavelmente se assemelha à animação de uma pintura de Frans Post: uma paisagem natural salpicada de uns poucos seres humanos, impossíveis de identificar de quem se trata.

O trecho do livro é uma provocação e um exemplo. Mesmo assim, não é possível esconder o fato de que a história de acordo como foi formatada para tornar-se disciplina escolar tem apostado mais nas estruturas econômicas ou culturais, no recorte temporal balizado nos acontecimentos políticos e nas categorias sociais generalizantes. Com isso a disciplina se afasta da vida particular, dos pormenores do cotidiano, da relação entre o singular e o plural, da tensão entre o passado e o futuro sobre a consciência. Tendo sofrido o que Sabina Loriga (2011) chama de *desertificação do passado*, a história escolar, desprovida de indivíduos, de personagens próprios, não é apresentada como possibilidade de pensar o mundo, ou melhor de pensarmos a nossa própria condição temporal e social no mundo. A história ainda desconfia do singular. Assumir qualquer autonomia humana parece lhe retirar o caráter científico já tão ameaçado. A história escolar, por sua vez, encontra-se ainda mais desertificada. A subjetividade dos personagens narrados nos livros didáticos ou pelos professores em sala de aula precisaria ser deduzida a partir de sujeitos generalizados como operários, mulheres, italianos, indígenas, quando não agem objetos por meio de metáforas (ex: em 1941 a base aérea norte-americana foi atacada por aviões japoneses).

Esse tipo de narrativa tem um preço. É possível observar as fissuras que se abrem entre o mundo do texto e o mundo do leitor, quando o cenário do enredo é despovoado (como é o caso da narrativa encontrada em diversos livros didáticos a exemplo do trecho apresentado), isto é, quando a narração dos acontecimentos e fenômenos históricos não comporta as particularidades e visões do passado e os sujeitos encontram-se subjacentes às coletividades que interagem entre si.

Entretanto, evitemos a tentação positivista de explicar o devir da história em razão da obra de grandes homens que com seu talento pessoal guiariam a humanidade. É necessário esclarecer o lugar reservado ao indivíduo na nossa análise. Especialmente, é necessário explicar porque o indivíduo precisa ser retomado na narrativa da história escolar. Essa é a questão central que tem nos conduzido à pesquisa em ensino de história. Ela surgiu das experiências na sala de aula como docente. Procura estabelecer um diálogo entre a teoria e a epistemologia da história por um lado e um entendimento determinado sobre o que é escola e educação por outro.

Sabina Loriga (2011) destaca do século XIX a figura de Dilthey, para lembrar que esse divórcio entre o historiador e o indivíduo não foi unanimidade. Dilthey argumentava que a vida particular não pode ser entendida como uma entidade absoluta, abstraída do conjunto social e histórico, mas somente através das conexões entre a parte e o todo, o singular e o plural, o indivíduo e o social, o eu e o tu. A história, segundo Dilthey, não prescinde das ações individuais, as quais por sua vez, não podem ser pensadas fora do contexto. Tampouco se pode deduzir as ações do indivíduo em razão da classificação desse em uma categoria social, sob o risco de se ignorar a ispeidade que nos constitui e configura a pluralidade social. Em sua trajetória, o indivíduo encerra uma unidade somente inteligível se conectada ao *outro* com o qual ele buscou se identificar ou se diferenciar. Loriga lembra que segundo Dilthey esse outro não precisa necessariamente ser parte das relações pessoais que estabelecemos, mas pode tratar-se também de figuras ideais, personagens do passado ou da ficção em relação aos quais também buscamos nos definir.

A opinião de Dilthey, no entanto, não era consenso na época. Muito mais comum, a versão positivista tornou-se hegemônica, sob a ideia uma história restrita ao particular, desconfiada de qualquer teorização geral. Influenciada tanto pela postura crítica dos Annales em relação ao positivismo quanto pela historiografia marxista – com sua proposição de uma análise igualmente crítica do passado – a disciplina história escolar também se desvencilhou das particularidades para dar lugar à noção de história como processo e de uma “história-problema” que se contrapusesse às crônicas protagonizadas por grandes personalidades. A intenção dos educadores era tornar a história parte do questionamento do mundo, despertando nas crianças e jovens uma consciência crítica sobre a realidade a partir do resgate à memória produzida.

No entanto, o interesse (*inter-esse*, como conexão entre duas coisas) pode se dar sem que a relação entre o mundo e o estudante seja definida de antemão pelo professor como tendo que ser necessariamente de um tipo “crítico”. O significado vago desse tipo de criticidade, forçado e tosco resulta em não raros casos em doutrinação de alguma natureza. Masschelein e Simons (2017) defendem que na escola não se trata apenas de transmitir conhecimentos sobre o mundo, mas de oferecer à nova geração a possibilidade de relacionar ou se apegar a esses mundos, isto é, de envolver-se. Isso significa que não cabe aos educadores ou pesquisadores determinarem previamente o tipo de relação que os estudantes devem necessariamente estabelecer com o mundo, mas essa relação deve representar uma construção do próprio estudante, por amor ao mundo.

Em seu formato tradicional, preponderantemente macroanalítica e organizada segundo a cronologia e os marcos políticos, a abordagem da história escolar não permite esse envolvimento. Isso porque o mundo apresentado no formato como tem sido comumente apresentado na história escolar não contém indivíduos, mas processos complexos demais para serem lidos como análogos ao mundo do leitor⁷. Em outras palavras, a história escolar, tomada como texto, é lida nesse caso como alguma coisa completamente distante ou então sem clara distinção em relação ao presente. Um problema similar foi apontado por Falk Pingel. Ao estudar o resultado do ensino de história do nacional-socialismo e do Holocausto na Alemanha, Pingel (2015) descobriu que a relação dos jovens alemães com o passado recente do regime nazista não é marcada apenas por um sentimento de arrependimento nacional, mas em muitos casos eles revelam uma dissociação entre a vivência do passado e sua própria vida. Mesmo quando o caso envolve os próprios familiares não é clara a associação entre história e memória, como procura mostrar o livro de Harald Welzer com o título sugestivo *Grandpa wasn't a Nazi: the Holocaust in German Family remembrance* (apud PINGEL, 2015). O passado, como uma referência subjetiva, não parece compreendido na história estudada.

Pegando emprestada a terminologia de Ricoeur (1997), quando a tendência é que o passado seja lido sobre o signo do Mesmo ou sob o signo do Outro, de certo modo, em ambos os casos o sujeito – indivíduo ou coletivo – se torna impermeável ao social. Sem pessoas, a história escolar não sugere que a consciência humana opera entre o espaço de experiências e a expectativa do porvir. No máximo podemos dizer ao aluno que assim é, mas não é assim que o mundo é tornado presença a ele. Temos buscado colaborar para o diálogo com os pesquisadores atentos à abordagem da disciplina história na sala de aula partindo de duas premissas. Em primeiro lugar, em razão da forma que tomara em seu processo de disciplinarização, a disciplina história escolar não é capaz de enfrentar os desafios à uma educação voltada para atender as demandas por um social marcado pela pluralidade e multiface e tão carente de consciência histórica. Em segundo lugar, acreditamos que a tarefa de fazer aparecer em sala de aula o mundo que nos antecede a cada instante consiste em fazer ler a história como representação do passado *análoga* e interligada à vivência pessoal. A imagem suscitada deve ser viva, tão viva quanto uma lembrança, para que a aula de história se converta em momento de reflexão sobre nosso espaço de experiência e discussão sobre o horizonte de expectativas.

7 Trabalhamos aqui com a teoria hermenêutica de Ricoeur, em especial no que se refere à relação estabelecida no momento da refiguração entre o mundo do texto e o mundo do leitor. Ler Paul Ricoeur. *Tempo e narrativa*, tomo III.

A escrita autoral como método de pesquisa e como prática de ensino

A micro-história, juntamente com o apreço recente de historiadores pelo gênero biográfico, resultam da intensa manifestação política de movimentos sociais das mais diversas identidades. Esses movimentos têm aberto espaço para a pesquisa sobre diferentes subjetividades, em especial daquelas tradicionalmente marginalizadas da história. Ao invés de uma história única, no sentido de uma narrativa estruturada em torno de um único centro, notoriamente europeu e masculino, a luta dos movimentos contra o preconceito por gênero, raça ou orientação sexual abriu espaço para estudos de casos relacionados a mulheres, negros e LGBTQs, respectivamente. De lá para cá, foram desenvolvidas muitas pesquisas a respeito de personalidades consideradas exemplos de resistência à opressão que estes grupos sofriam.

Seguindo o movimento de historiadores que tem apelado pela retomada das trajetórias pessoais no acervo historiográfico como Jacques Revel, Giovanni Levi, Sabina Loriga, Carlo Ginzburg e Maurizio Gribaudi a pesquisa cujo pequeno trecho será apresentado aqui procurou pensar as práticas de ensino de História, a partir de hipótese sobre as vantagens do gênero biográfico e da microhistória para o entendimento dos constrangimentos sociais e temporais que se colocam ao processo de subjetivação de qualquer pessoa.

Como dissemos, a escola é o lugar em que o professor apresenta o mundo para que o aluno tenha contato com um mundo diferente do seu. Nesse espaço, formar-se sujeito é resultado do exercício, do esforço, da prática de reagir ao mundo que lhe foi apresentado apresentando-se algo em troca. A cena se assemelha a de um espaço em que todos devem ser considerados iguais, mas cuja singularidade de cada um tem a possibilidade de emergir. Neste espaço comunitário e diante do mundo apresentado o professor então chama o aluno a opinar: “o que você acha disso?”. Nesse instante precisamente ocorre o que Masschelein e Simons chamam de experiência escolar.

O apelo à abordagem microhistórica, às experiências pessoais, às biografias, em suma, ao indivíduo é um apelo à que a história seja apresentada como experiência, que o mundo do texto seja reconhecido como a narrativa de vida em analogia ao mundo do leitor. Não se trata de uma estratégia facilitadora, uma simplificação que se adaptaria melhor a um suposto nível menos sofisticado de entendimento da criança ou jovem. Ao contrário, se trata de apresentar-lhe toda complexidade da vida e das experiências, praticando o olhar sobre as ações humanas em relação ao outro e ao tempo a partir da unidade que encerra uma vida. A história escolar se tornaria, portanto, uma disciplina de dupla experiência com/no tempo: a experiência escolar enquanto tempo livre é transformada em estudo da experiência de vida em função do tempo.

Elaboramos nosso método de pesquisa de acordo com essa perspectiva. Os participantes elaboraram contos com tema pré-determinado. A atividade exigia a consulta ao livro didático. Quem elaborou os contos segundo sua própria imaginação foram alunos da minha classe, estudantes das séries finais do ensino fundamental da escola municipal presidente Getúlio Vargas, um CIEP⁸ localizado no município de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense.

Inspiramo-nos também no pensamento desenvolvido por Paul Ricoeur na trilogia *Tempo e Narrativa* (1997; 2012) a respeito da natureza dos dois tipos de narração, ficcional e histórico. Ricoeur (1997) supõe que não existe uma relação de oposição entre essas duas modalidades de narrativa, mas sim de complementariedade, de modo que uma não se dissocia da outra. História e ficção não podem, portanto, ser entendidas como formas absolutamente distintas de narrar, senão entre elas há um *entrecruzamento*: a obra de ficção não pode criar uma temporalidade alternativa ao tempo histórico e, por outro lado, o historiador precisa configurar uma narrativa que entrelace os acontecimentos documentados, e este enredo é obra da sua própria imaginação.

8 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), foram um projeto educacional de autoria do antropólogo Darcy Ribeiro. São popularmente apelidados de Brizolões, pois foram implantados inicialmente no estado do Rio de Janeiro ao longo dos dois governos de Leonel Brizola (1983 – 1987 e 1991 – 1994).

Sem separar a história da ficção, o método da pesquisa apresentado brevemente aqui foi baseado na escrita autoral por parte dos participantes para a produção de um material a ser analisado caso a caso, isto é, sem o objetivo de demonstrar qualquer resultado fechado ou de caráter estatístico. A ideia é que a ação do personagem principal seja o fio condutor da elaboração do enredo que, ao interagir com outros personagens, ainda que ocupem posições sociais diferentes e muitas vezes antagônicas, abre espaço para reflexão sobre os múltiplos fatores que afetam suas decisões. A configuração do personagem e do enredo é uma tarefa complexa e multifacetada na qual o entendimento do que é ou não é, do que se faz ou não se faz leva em conta os constrangimentos sociais e os meios simbólicos empregados para se manifestar que são próprios de uma época determinada. Nesse caso, o espaço reservado à ficção é menos um exercício lúdico de imaginação e mais uma armadilha para o escritor que ao tentar projetar sobre o outro (personagem) os próprios motivos para agir de determinado modo se vê confrontado com outra realidade.

A escrita do conto por parte dos jovens é uma estratégia que exige o diálogo entre o mundo do texto e o mundo do leitor/ autor. Hannah Arendt (1993) chama isso de “visitar” o outro. É a imaginação, a imagem construída ao longo do exercício de leitura e escrita. Ali estamos diante do outro tal como o imaginamos, para então confrontarmos-nos com aquilo que os outros sabem sobre ele. Nesse exercício é permitido antever ações, mas elas são então submetidas às motivações e aos cerceamentos próprios da época.

O que desejamos analisar é a força de uma vida para tornar-se objeto de estudo nas aulas de história. O material produzido pelos jovens autores (que poderiam ser alunos de uma classe qualquer envolvidos numa atividade da mesma espécie) é a materialização do esforço de reproduzir uma vida, isto é, de narrar as ações humanas inscrevendo-as no contexto e o tempo histórico e acidental, autônomo e social, e finalmente local e global. A prática põe o autor e sua pré-compreensão do outro diante da impossibilidade de identificar este outro e julgar suas ações sem levar em conta os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que influenciam sua conduta. Por outro lado, o personagem é identificável: é ele próprio quem age e decide, ainda que ele se identifique com um grupo numa dada situação. Ele calcula, antes de agir ou reagir e pode muito bem desviar-se do caminho mais esperado.

O trecho selecionado aqui foi escrito por uma aluna do nono ano do ensino fundamental com 15 anos de idade. Foi pré-determinado o tema “abolição do regime de trabalho escravo no Brasil”, devendo haver necessariamente entre os personagens um escravo ou um liberto. Todo o resto ficou a cargo dos participantes que poderiam consultar o livro em caso de dúvidas.

Pamela⁹, 15 anos, 9º ano: Era uma vez uma mulher chamada Maria das Graças que vivia no Brasil em 1888. Um belo dia ela estava passeando em seu jardim com seu esposo que se chamava Alberto. Nisso um ex-escravo chegou na casa de Maria para cumprimentá-la, Alberto olhou para o ex-escravo que se chamava Josué, e lhe disse:

– Saia de perto da minha esposa você é negro e um ex-escravo da época da abolição da escravatura. Aí o ex-escravo lhe respondeu:

– Falasti bem meu caro amigo. Ex-escravo não sou mais então quer dizer que eu posso cumprimentar a senhorita Maria da Graça, por que sim ela foi uma grande “amiga” para mim.

Alberto furioso solta da mão de Maria e entra pra sua casa, e Maria fica lá fora conversando com o ex-escravo.

Uma análise breve, a título de exemplo. Pamela parece ter atentado para alguns pormenores que considerou significativos na produção da realidade do Brasil de fins do século XIX. O nome da personagem (Maria das Graças) possivelmente representa um nome antiquado na opinião de Pamela, assim como talvez o nome Alberto. A conjugação verbal “falasti” remete ao passado, uma referência possivelmente

⁹ Utilizamos pseudônimos para preservar a identidade da menor

tirada de uma novela de época. O casal passeia pelo jardim da própria casa, ilustrando uma imagem de pessoas abastadas, marcando-se a distinção entre o casal e o “ex-escravo” que aparece a seguir. Apesar de pertencerem ao mesmo estrato social, Alberto e Maria das Graças tem reações diferentes na presença de Josué: ele tenta afugentá-lo e ela termina conversando com o liberto. A história começa com Maria das Graças, mas ela é a única que não tem falas. Parece não se posicionar ativamente diante da discussão entre os homens. Ao final, é Alberto quem solta a mão da esposa e não o contrário. Ela aceita conversar com Josué, mas o faz sem que a sua opinião apareça no enredo. “Amiga” de Josué, ela é considerada por ele como alguém de confiança, o que Pamela entende ser possível. As relações entre escravo e senhor não são então marcadas exclusivamente por violência e dominação segundo Pamela. Ainda assim, a autora escolhe limitar essa amizade, indicando pelo uso das aspas não se tratar de uma relação entre iguais. Após a abolição, o agora ex-escravo se sente no direito de cumprimentar uma mulher da elite, não sem antes enfrentar o preconceito racial que ainda prevalece mesmo após a abolição.

Nesse pequeno trecho encontramos a possível confluência de referências diversas (novela, livros, desenhos animados, documentários, filmes, etc.) para criar a imagem da época. Nesse cenário, os valores morais, as desigualdades sociais e as relações de poder contextualizam a vivência individual, mas não se pode dizer que tornam previsíveis as ações dos personagens. Alberto pode considerar ousadia ou uma afronta pessoal a aproximação de um negro ex-escravo, mas a resposta de Josué deixa claro que ele não se submete mais a esse tipo de tratamento. A abolição do trabalho escravo parece ter lhe dado dignidade e o respeito suficientes para cumprimentar sua “amiga”. Nas entrelinhas pode-se entrever o significado de liberdade associado por Pamela ao pensamento de um liberto da época. Mesmo assim, Pamela prefere não descrever a relação entre uma mulher branca e livre e um homem negro recém-alforriado como sendo de uma amizade. Ela restringe o significado do termo como forma de representar uma relação ainda desigual. A mulher, por sua vez, parece não ser ativa em nenhum momento. Sua figura aparece apagada entre dois homens, como se Pamela desejasse retratar o ambiente machista e patriarcal da época. No entanto, no final do conto Alberto tem que acatar a mudança dos tempos: se recolhe frustrado para dentro de casa enquanto a esposa fica conversando com o semiamigo do lado de fora.

Este e outros contos escritos pelos jovens revelam uma forma particular de entender a relação entre o indivíduo e o contexto, o singular e o plural, o presente, o passado e o futuro. A análise desse corpus documental buscou tornar mais explícitas estas visões. Se pensarmos ainda um desafio semelhante durante a aula de história, a prática representa o ato de pôr uma imagem do passado sobre a mesa, tornando essa imagem pública, para então analisá-la, questioná-la, isto é, para profaná-la (MASSCHELEIN, 2017). Essa imagem do passado pode então ser novamente configurada, renovada em razão de novos estudos, num círculo hermenêutico sem limites que torna a narrativa escrita cada vez mais complexa. Acreditamos que esta prática leva o aluno a refletir sobre o caráter histórico da condição humana. Do mundo do texto para o mundo do escritor/leitor, o movimento desloca os sentidos dados em razão da experiência pessoal em proveito de uma perspectiva histórica e social sobre si mesmo.

Desse modo, a história escolar é abordada como estudo do que é provisório, daquilo que se transforma em razão da ação humana quando ela articula discursivamente demandas particulares. Em suma, uma história não essencialista ou determinista. As aulas de história podem se tornar espaços de experiência em que se pratica o olhar para o mundo de uma outra forma. Esperamos que essa forma ponha em relevo a interdependência entre o eu e o outro, o eu e o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos até aqui apontar na direção do caminho que consideramos válido para enfrentar os desafios da pesquisa em ensino de história, um campo tão desafiador justamente por seu caráter interdisciplinar. Insistimos que uma pesquisa não se legitima através da adaptação de métodos consagrados e nem se destaca através da demonstração de resultados supostamente absolutos. Ao contrário, defendemos que o pesquisador em ensino de história deve construir seu instrumento de pesquisa articulando justificativa, objetivos e objeto, segundo seus referenciais teórico-metodológicos. Através do exemplo com a pesquisa que desenvolvemos desejamos demonstrar a importância dessa articulação para a elaboração dos procedimentos e para a escolha das estratégias de análise.

Não se trata de se desresponsabilizar e não se comprometer a provar coisa alguma. No entanto, é necessário reconhecer a impossibilidade de revelar resultados acabados, absolutos. Na nossa opinião, o maior desafio é articular diferentes conceitos que estão necessariamente interligados quando olhamos para a prática de ensino, ou seja, para sala de aula e os diferentes componentes e fatores envolvidos nesse espaço. A pretensão de resolver sozinho os problemas da educação, pode fazer da pesquisa uma panaceia. Ao invés disso, a pesquisa pode ser vista como um material disponível a outros pesquisadores, uma forma de olhar para o objeto comum de um modo muito singular. Assim se mantém vivo o diálogo, deixando-se a discussão em aberto, renunciando à tentação de pretender fecha-la.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDDT, Hannah. *Lições sobre a filosofia política de Kant* / organização Ronald Beiner. -- 1º ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará Editora, 1993.
- BIESTA, Gert. *Boa educação na era da mensuração*. Cad. Pesqui. [online]. 2012, vol.42, n.147, pp.808-825. ISSN 0100-1574.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano* / Gert Biesta: tradução Rosaura Eichenberg. – 1. ed. ; 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)* / Circe Bittencourt. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição* / Carlo Ginzburg ; tradução Maria Betânia Amoroso; tradução dos poemas José Paulo Paes; revisão técnica Hilário Franco Jr. – São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado – contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.
- LACLAU, Ernesto (1935-2014); MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. / Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral – São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.
- LARROSA, Jorge (org.). *Elogio da escola*/ organização Jorge Larrosa ; tradução Fernando Coelho – 1. ed.— Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- LORIGA, Sabina. *O pequeno X: da biografia à história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- MASSCHELEIN, Jan. *A pedagogia, a democracia, a escola* / Jan Masschelein, Maarten Simons.— 1. ed.— Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- _____. *Em defesa da escola: uma questão pública* / Jan Masschelein, Maarten Simons; tradução Cristina Antunes. – 2. ed. ; 2. reimp.— Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre história e memória. In: *Seminário de Pesquisa e Práticas Educativas: os desafios na pesquisa do ensino de História*, I. 2009. Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Universidade Rural do Rio de Janeiro, 2009. p. 26. Disponível em: http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica_educacional/artigos/artigo1.pdf. Acessado em 29 de jan. de 2016.

PINGEL, Falk. Lidando com o passado “negativo”: o ensino do nacional-socialismo e do Holocausto na Alemanha. In: *História e memória das ditaduras do século XX*, v.2 / Organizadoras Samantha Viz Quadrat, Denise Rollemberg. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015. pp. 301-323.

REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise* / Jacques Revel; organizador; tradução Dora Rocha. – Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa (tomo I)* / Paul Ricoeur; tradução Constança Marcondes Cesar – Campinas, SP: Papyrus, 1994.

_____. *Tempo e narrativa (tomo III)* / Paul Ricoeur; tradução Roberto Leal Ferreira; revisão técnica Maria da Penha Villela-Petit. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. *A memória, a história, o esquecimento* / Paul Ricoeur – tradução: Alain François [et al]. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. *Tempo e Narrativa (tomo II)*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2012.

_____. *O si-mesmo como outro* / Paul Ricoeur ; tradução Ivone C. Benedetti. – 1ª ed. – São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2014.

ROCHA, Helenice A.B. MAGALHÃES, M.S; GONTIJO, Rebeca (organizadores). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

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

STONE, Lawrence. O ressurgimento da narrativa: reflexões sobre uma velha história. In: *Revista de história n. 2-3*, 1991.

Escrita de material pedagógico para o ensino de história e educação para o patrimônio

ELIZABETH APARECIDA DUQUE SEABRA¹⁰

Introdução

O Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri- UFVJM é recente e teve sua primeira turma de concluintes em 2014. Desde 2013 os docentes procuram se organizar em um grande Grupo de Pesquisa, intitulado Centro de Estudos do Mundo Atlântico com linhas de pesquisa que agregam a diversidade de interesses e formação docente existente. Uma das linhas de pesquisa do grupo, ao qual me vinculo é denominada de Educação Histórica no Mundo Atlântico. É em diálogo com esta dimensão da pesquisa, que se constitui o trabalho de docência propriamente dito com as várias unidades curriculares nomeadas de Ensino de História, Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados articuladas em um conjunto de ações pedagógicas que possibilitavam aprendizagens culturais, sociais e profissionais.

O trabalho de elaboração de materiais pedagógicos, durante a formação inicial, teve por objetivo central desenvolver experiências de planejamento e escrita voltadas ao ensino de história na educação básica a partir de visitas a museus da cidade de Diamantina, MG.

Produção e circulação de conhecimentos: o patrimônio no currículo

Em ambos os materiais pedagógicos o conhecimento sobre o patrimônio, a memória e a história foi produzido pelos graduandos, futuros professores de história, que conferem sentidos aos objetos expostos nos museus, entendem as mudanças na ordem temporal e na organização dos mesmos à medida que criam e apresentam outra visualidade para o patrimônio musealizado.

A escrita dos materiais pedagógicos possibilitou tencionar as práticas de ensino-aprendizagem em história à medida que desenvolveram reflexões voltadas às questões do mundo contemporâneo e se materializaram em objetos de novas leituras, debates e atividades educativas. Estes materiais também se configuram como atualização de conceitos e da escrita da história pelos sujeitos das aprendizagens aproximando a universidade das escolas de educação básica e das instituições de patrimônio.

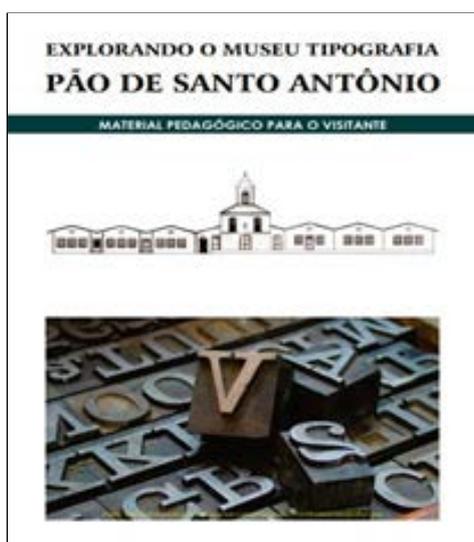


Figura 1- Capas dos Materiais Pedagógicos elaborados pelos estudantes de Licenciatura em História da UFVJM



Fonte: UFVJM, Diamantina, 2016.

¹⁰ Doutora em Educação UNICAMP; Professora Adjunta na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, UFVJM. Coordenadora de área História Pibid-Capes.

Do ponto de vista teórico e metodológico as relações entre o ensino de história, a educação para o patrimônio e a produção de conhecimentos foram discutidas em sala de aula e tiveram como referências os autores Bernard Charlot, 2000 e 2005; Nicole Lautier, 2011; Ivo Mattozzi, 2008 e Júnia Pereira e Claudia Ricci, 2010, dentre outros da bibliográfica básica e complementar das disciplinas acadêmicas.

Os debates em sala aula nas disciplinas de Ensino I e II centraram, inicialmente, em duas questões. A primeira, diz respeito ao estatuto epistemológico da produção de conhecimento escolar e, a segunda, sobre as condições de possibilidade de uma escrita escolar da história considerada para além dos moldes dos livros didáticos canonizados pelas empresas editoriais. As leituras de Charlot (2000 e 2005) e Lautier (2011) ajudaram a refletir sobre a produção de saberes na relação professor/aluno e a fundamentar uma escrita de uma história escolar.

Bernard Charlot (2000) defende que a produção de conhecimentos pode ser investigada a partir do que ele denomina de “natureza epistêmica dos saberes dos sujeitos”, definidos como um “conjunto de relações e processos nos quais o sujeito mantém a dinâmica do desejo, da busca de si mesmo, aberto ao outro e ao mundo e não é reduzido à pulsão em busca do objeto”. O sujeito que produz conhecimentos mobiliza-se, reúne forças e faz uso de si próprio como recurso, engaja-se em atividades, movimenta-se, produz inteligibilidade e sentidos (CHARLOT, 2000:51-89).

Para Charlot (2005) o professor não produz o saber no aluno, ele realiza alguma coisa (aula, explicação, um dispositivo de aprendizagem) para que o próprio aluno faça o essencial, o trabalho intelectual. O “mestre tem um saber, mas é o aluno quem detém a chave última do sucesso ou do fracasso do ato pedagógico”. O autor defende que ninguém pode aprender no lugar do outro, há uma codependência entre aluno e mestre. Entretanto, ele alerta para o perigo se cair na vitimização da profissão docente e em um discurso acusatório: o professor se sente refém da ausência de mobilização intelectual dos alunos. (CHARLOT, 2005).

Charlot também contribui para se pensar sobre a pluralidade de estatutos do professor e as ambiguidades decorrentes de sua condição de sujeito, ao defini-lo como representante de uma instituição escolar e um adulto encarregado de transmitir um conjunto de relações, valores, práticas, obras, conceitos, significações construídos coletivamente pelos próprios seres humanos ao longo de sua história, ou seja, um patrimônio em sentido amplo do termo. Ele defende em seguida que o ensino não transmite o patrimônio humano, pois aquilo que é selecionado desse patrimônio (um currículo) é sempre questionável.

Nicole Lautier (2011), por sua vez, trabalha com a questão mais específica dos saberes históricos ensinados e aprendidos no âmbito de uma situação escolar e destaca como estes possuem um status em sua produção, circulação e apropriação. Para a autora os saberes históricos ensinados possuem um ponto comum com a história acadêmica: eles mobilizam uma mesma compreensão fenomenológica e uma história amplamente compartilhada. Historiadores, professores e alunos não perseguem os mesmos objetivos, mas estabelecem relações com o conhecimento histórico, em condições diferentes de pesquisa e escrita para os historiadores, de transmissão para os professores, de aprendizagem para os alunos. (LAUTIER, 2011:40-45).

Entretanto, os saberes escolares e historiográficos tem um ponto comum: todos entram na compreensão dos homens do passado por operações cognitivas relativamente próximas, mobilizando uma compreensão narrativa e o seu conhecimento do mundo vivido (LAUTIER, 2011:46-47).

Os conhecimentos históricos ensinados precisam responder a múltiplos objetivos e são muito mais que simples adaptações de um saber acadêmico à disposição dos estudantes. Os conhecimentos escolares precisam responder às avaliações normativas, posicionar-se frente a outros saberes disciplinares, às referências científicas e, principalmente, às formas de apresentação e modalidades de recepção da informa-

ção em uma situação didática. Ou seja, o modo de circulação dos saberes pode ser analisado como um contrato de comunicação ou, mais especificamente, como um contrato didático. (LAUTIER, 2011:54-55).

Explicitadas as referências epistemológicas a partir de Charlot e Lautier é necessário apontar as potencialidades e os desafios para a prática docente em história da elaboração de Materiais Pedagógicos apropriados ao uso em sala de aula do Ensino Fundamental e Médio. A questão central discutida em sala de aula foi às relações entre um currículo de história e a educação para o patrimônio tendo em vista que a cidade de Diamantina se apresenta como sugere Ivo Mattozzi, em um território capaz de compor um mapa conceitual e orientar escolhas curriculares nos diferentes níveis da educação básica (MATTOZZI, 2008:136).

Elaborar materiais pedagógicos que explicitem “como educação para o patrimônio poderia contribuir para a formação histórica de crianças e adolescentes” (MATTOZZI, 2008:135) implicou em realizar um trabalho que identificasse os conhecimentos significativos, as operações cognitivas necessárias, as estratégias didáticas e os processos de aprendizagem e ainda quais as relações entre as marcas do passado, o território, os bens culturais e o patrimônio seriam priorizadas. (MATTOZZI, 2008:136).

Para Mattozzi o território é um mundo de marcas que

nos processos de produção dos conhecimentos sobre o passado, assumem um valor cognitivo de instrumentos de informação ou, então, valor estético, afetivo ou mesmo simbólico, ou os quatro valores juntos: por isso, se tornam bens culturais, objeto de atenção, de estudos, cuidado, proteção, manutenção e de restaurações pelas instituições e administrações públicas ou privadas. (MATTOZZI, 2008:136).

Para Mattozzi a história tem relação com as marcas que se tornam bens culturais (arquitetônicos, monumentais, de museus, de arquivos...) e o professor pode incluir no currículo o uso de patrimônio com o objetivo de orientar a produção de conhecimentos que dizem respeito ao território e aos bens culturais. Os processos de ensino e de aprendizagem daí decorrentes produzem conhecimentos históricos com escala local e dão aos alunos a possibilidade de melhor compreender o cenário da sua vida e a ideia de que eles são parte de um patrimônio muito mais vasto e complexo.

Mattozzi (2008) elabora uma série de condições para que as experiências de aprendizagem com a utilização dos bens culturais se desenvolvam. Algumas dessas condições foram consideradas na elaboração dos materiais pedagógicos para o Museu Tipografia Pão de Santo Antônio e Museu do Diamante.

As peças dos museus, os monumentos e edifícios observados diretamente e no contexto das instituições que os tutelam levaram a operações cognitivas de tematização, problematização e classificações criando uma materialidade/práticas disponível em formato impresso e digital utilizável em sala de aula.

O resultado de novos conhecimentos disponíveis amplia aqueles contidos nos manuais e coloca à disposição de professores e estudantes múltiplas configurações que podem ser consideradas no momento de decidir sobre quais conhecimentos são adequados para os diversos níveis escolares e o trabalho com a visita escolar a estes locais na cidade.

Assim, é possível considerar questões relativas a um currículo estruturado em outros parâmetros que não aqueles marcados pelas sequências de conteúdos dos livros didáticos. O patrimônio contribui potencialmente na formação histórica, visto que permite dar aprofundar os textos históricos e contribuir na visão sobre o território e o mundo e na fruição estética. (MATTOZZI, 2008:136)

Essa visão sobre o uso do patrimônio apresenta limites e problemas e não pode ser considerada de maneira generalizada para todas as séries e faixas etárias. O que observamos no uso dos materiais elaborados. O formato de algumas atividades foi mais atrativo aos jovens do Ensino Fundamental e Médio do que outras que exigiam maior atenção e tempo de execução.

A compreensão sobre a educar para a história e para o patrimônio ou a educação para o patrimônio vai do estudo do bem, ou dos bens, ao complexo patrimonial do qual fazem parte e às instituições e a administrações que providenciam seu estudo, sua tutela, sua gestão.

Estas orientações e concepções sobre o conhecimento histórico escolar, o uso do patrimônio na aprendizagem na história levou a organização dos materiais pedagógicos que priorizava a capacidade de comunicação e relação com os visitantes escolares após as visitas presenciais ampliando a valorização dos acervos e exposições promovendo articulações entre os conceitos de história e memória, as experiências e as identidades dos sujeitos das aprendizagens.

Explorando o Museu Tipografia Pão de Santo Antônio

O Museu Tipografia Pão de Santo Antônio¹¹, inaugurado em 13 de junho de 2015, está situado em um conjunto arquitetônico idealizado pela Associação do Pão de Santo Antônio que contém: museu, capela, praça, jardins e o asilo do Pão de Santo Antônio, que possui capacidade para quarenta e quatro internos e abriga atualmente trinta e três idosos. Localizado no bairro Rio Grande, na cidade de Diamantina (MG), possui um acervo composto de uma coleção de mais de quatro mil exemplares de jornais impressos, devidamente acondicionados e disponíveis aos usuários tanto em sua versão impressa quanto digital no local ou na Biblioteca Virtual da UFMG. É também um espaço expositivo composto em torno da tipografia, que funcionou no mesmo local e produziu os jornais entre a década de 1940 e 1990.

O nome adotado pelo museu mantém a homenagem ao santo padroeiro da cidade. Santo Antônio é conhecido na tradição popular católica por não deixar faltar alimentos, ou aquilo de que se precisa. Essa religiosidade é ainda muito presente no entorno do Museu, quando são realizadas as festas de Santo Antônio e celebrações dominicais na capela situada ao lado do Museu.

Figura 2- Conjunto arquitetônico Associação Pão de Santo Antônio



Fonte: Catálogo do Museu Tipografia Pão de Santo Antônio. Diamantina, 2015

O acervo passou por ações de preservação e restauração com o Projeto Memória do Pão de Santo Antônio, coordenado por uma equipe de professores e técnicos da Escola de Belas Artes da UFMG, o que resultou no Museu hoje identificado como um Museu Vivo da cultura gráfica.

Situado na antiga tipografia dos jornais, oficina que se manteve surpreendentemente ativa ao longo de todo o século XX, o Museu ganha forma e realidade na união singular dos meios de produção próprios da tipografia com os impressos saídos de seus prelos. Trata-se de máquinas impressoras, cavaletes tipográficos, mobiliário, clichês e outras ferramentas gráficas, que assumem seu estatuto, hoje patrimonial, ao lado de milhares de jornais outrora ali redigidos, compostos e impressos. (UTSCH, 2015, p.9)

11 Ver <<http://www.museutipografia.com.br/>>. Acesso em 19 jul.2017

O Museu pode ser descrito tanto por sua proposta museológica/museográfica, quanto pelo tratamento documental/arquivístico do seu acervo. O espaço expositivo tem ao centro uma máquina tipográfica centenária que é colocada em movimento durante a visita. Durante a inauguração foram produzidos e distribuídos dois materiais impressos, o “O Jornal Tipográfico Pão de Santo Antônio” e o “Catálogo do Museu Pão de Santo Antônio”.

Figura 3: Interior do Museu Tipografia Pão de Santo Antônio



Fonte: Catálogo do Museu Tipografia Pão de Santo Antônio. Diamantina, 2015

O catálogo apresenta imagens da hemeroteca física e digital; textos que dialogam com a escrita da história e que refletem sobre memória e patrimônio. Aponta para uma concepção de museu que supõe o envolvimento da “comunidade”, que coloca em funcionamento a antiga tipografia “o projeto expográfico do novo espaço seguiu, portanto, este fundamento museológico: criar um museu em movimento, com a participação ativa da comunidade”. (UTSCH, 2015, p.67)

A interpelação presente no catálogo é para que a visita ao Museu se torne dinâmica; para que a participação ocorra. Ao final da exposição, há uma demonstração da produção de jornais, apresentado o funcionamento da impressora tipográfica e demonstrando de maneira realística o processo de alimentação do papel, tintas, até a impressão do periódico. Nesse espaço expositivo, também ocorrem oficinas e ações educativas voltadas para escolas. Localizado em um bairro considerado periférico em relação ao centro patrimonializado pela UNESCO, observa-se que o museu recebe menos visitas que os equipamentos centrais da cidade.

Para além do riquíssimo acervo documental, salvaguardado em sua Hemeroteca física e digital, o nosso Museu – que continua sendo uma tipografia – se desenvolve no interior de um diálogo efetivo entre patrimônio material e imaterial: máquinas do passado, homens e mulheres do presente, técnicas em exercício. (UTSCH, 2015:9)

Durante a visita o museu é apresentado por um mediador que trabalhou em todo o projeto de restauração dos objetos e é estudante da UFVJM. As várias peças, mobiliário e objetos da tipografia são descritos passo a passo, chama-se a atenção para seus usos e os ambientes compostos por máquinas impressoras, cavaletes tipográficos, mobiliário, clichês e outras ferramentas. Tal narrativa sobre a exposição se incorpora ao museu.

O material elaborado foi o resultado de quatro etapas de trabalho. Em primeiro lugar foram definidos os objetivos específicos de aprendizagem a partir da visita. Em segundo lugar, durante a visita foram considerados três aspectos: a) a relação entre o prédio (edifício) que abriga a sede do museu e os demais espaços internos e externos que constituem o conjunto arquitetônico do Pão de Santo Antônio (capela,

jardins, praça, asilo e etc.); b) O tipo de acervo documental e museológico disponível à consulta e visitação e quais suas possibilidades de uso no ensino de história (quais temas, abordagens, metodologias) podem ser exploradas; e c) Identificar a partir dos objetos/acervo tipos de atividades que podem ser realizadas no museu e/ ou nas escolas considerando questões relativas às práticas de memória e patrimônio, história local e metodologias de pesquisa documental.

O terceiro momento foi uma visita presencial da turma mediada pelo responsável pelo Museu que também é estudante da UFVJM. No pós-visita foram discutidos em sala aula os conceitos de museu, patrimônio e memória e uma avaliação da proposta expositiva e do trabalho do museu em relação à preservação, restauração e divulgação do seu acervo.

Por fim, a turma se dividiu para a elaboração do material pedagógico. Cada um propôs e desenvolveu um tipo de atividade. Todas foram apresentadas à turma e discutidas. Feitas as revisões de conteúdo, uma das estudantes ficou responsável pelo projeto gráfico. Foram apresentadas ao todo quatro atividades. A primeira pedia que os estudantes fizessem um desenho do objeto que mais lhe chamou a atenção no Museu e respondesse algumas perguntas a partir desse objetivo. A segunda foi um caça-palavras com termos ouvidos durante a visita tais como: impressora, jornal, tinta, letras, Voz de Diamantina. A terceira atividade explicava em um pequeno texto o que era o trabalho do tipógrafo e pedia que identificassem os erros tipográficos propositadamente colocados em um trecho do Jornal Pão de Santo Antônio. A quarta atividade era a leitura e interpretação de um trecho de jornal como um documento histórico.

Esse material foi utilizado no pós-visita em duas escolas públicas e mostrou-se adequado na sistematização da visita¹².

Religiosidade e Escravidão no Museu do Diamante

O Museu do Diamante é o mais antigo da cidade, criado em 1954, tem como atribuição

recolher, classificar, conservar e expor elementos característicos das jazidas, formações e espécies de diamante ocorrentes no Brasil, bem como objetos de valor histórico relacionados com a indústria daquela mineração em face dos aspectos principais do seu desenvolvimento, da sua técnica e sua influência na economia e no meio social do antigo Distrito de Diamantina e de outras regiões do país. (Lei de criação do Museu do Diamante de 1954, citada por JULIÃO, 2010: 224)

Este discurso inaugural do Museu continua sendo repetido pelo próprio museu em seus materiais institucionais ainda que seu acervo seja bastante diversificado e o predomínio os utensílios e objeto domésticos (30,8%) seguido de peças de mobiliário (23,4%) dos bens inventariados em Diamantina pela Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional como pertencente a museus e casas históricas na cidade (JULIÃO, 2010: 312).

A exposição que pode ser atualmente visitada no Museu do Diamante¹³ mantém objetos ligados a “civilização do diamante” com destaque para pedras preciosas balanças de pesagem de ouro e diamante e fotografias representando cenas de garimpo e mineração na região. O Museu parece responder a expectativa de em um Museu do Diamante se destaque a extração diamantífera e se exponha a “história” da região nos séculos XVIII e XIX quando havia o predomínio dessa atividade econômica. Em linguagem corriqueira o museu preservaria e apresentaria os objetos ou coisas velhas/antiguidades relacionadas ao passado da região.

12 Os resultados desse uso serão discutidos em três comunicações a serem apresentadas por Rhayane Cristine dos Santos e Wellington Carlos Gonçalves no III Sebramus, Pará, 2017.

13 Existe disponível uma visita virtual ao Museu do Diamante em <http://www.eravirtual.org> Acesso agosto 20, 2014. A exposição permanente sofreu modificações no primeiro semestre de 2014.

O material pedagógico elaborado para o Museu do Diamante partiu de um trabalho semelhante ao realizado no Museu Tipografia Pão de Santo Antônio. Teve por objetivo problematizar a visita e as abordagens existentes nos livros didáticos e na memória social sobre dois temas: a religiosidade e a escravidão a partir dos objetos do museu. O material também contém indicações de como no pós-visita incentivar novas idas ao Museu e o trabalho de interpretar os objetos museológicos como fontes documentais e relacioná-los a aspectos da história local e regional.

A metodologia de elaboração partiu de uma visita ao Museu do Diamante seguida de uma avaliação das potencialidades dos museus para o Ensino de História. Elaborou-se uma ficha de registro e acompanhamento de todo o processo. Cada estudante escolheu um objeto e ficou responsável por pesquisar outras fontes bibliográficas e no próprio Museu.

Com base nas pesquisas, cada estudante escreveu uma problematização sobre o objeto que escolheu confrontando-o a outra imagem de modo a refletir sobre a temática da religiosidade ou escravidão e também sobre a história local, a memória e o patrimônio cultural.

Esse material foi reunido no formato de fichas individualizadas numeradas de 1 a 19 que podem ser utilizadas em sala de aula para a preparação, ou avaliação da visita presencial (sugestões de uso ao final).

Para esse Material Educativo foram escolhidas algumas peças frente à variedade da exposição: mobiliário, utensílios de extração de diamantes, fotografias, objetos de uso doméstico. Os estudantes da Licenciatura em História da UFVJM destacaram objetos relacionados a dois temas: a escravidão (cachimbos, palmatórias e instrumentos de tortura) e a religiosidade (diversas imagens sacras, ex-votos, oratórios e santos de roca).

O Material procura fazer com que esses objetos do Museu dialoguem com os visitantes. Após apresentar as peças selecionadas e pequenos textos problematizadores com outra imagem, o material sugere atividades de planejamento e pós-visita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ambos os materiais pedagógicos estão voltados aos professores e estudantes da educação básica que visitam o Museu Tipografia Pão de Santo Antônio e o Museu do Diamante e tem por objetivo central incentivar os visitantes a identificarem e interpretar os objetos museológicos como fontes documentais e relacioná-los a aspectos da história local e regional.

O grupo responsável pelo trabalho com o Museu Tipografia Pão de Santo Antônio decidiu elaborar um material em formato de um jornal impresso para um momento pós-visita cujos objetivos era incentivar os estudantes a fazerem uma reflexão sobre o trabalho do tipógrafo a partir dos objetos visualizados no museu e proporcionar experiência de pesquisa histórica. Foram elaboradas quatro atividades, como caça-palavras, identificação de erros tipográficos, leitura e interpretação de jornal de época, interpretação de objetos do acervo.

O trabalho com o Museu do Diamante tomou rumos diferentes e resultou numa outra prática de elaboração mais coletiva. Cada estudante escolheu um objeto e ficou responsável por pesquisar outras fontes bibliográficas e no próprio Museu. Com base nas pesquisas, cada estudante escreveu uma problematização sobre o objeto que escolheu confrontando-o a outra imagem de modo a refletir sobre a temática da religiosidade ou escravidão. Esse material foi reunido no formato de fichas individualizadas numerada de 1 a 19 e que podem ser utilizadas em sala de aula para a preparação, ou avaliação da visita presencial com sugestões de uso ao final.

A análise dos materiais pedagógicos elaborados e da concepção de escrita presente nas escolhas apresentadas leva à reflexão sobre os compromissos e a função do ensino de história como promotor de

uma metacognição que amplia os processos de inserção do futuro professor na escola básica. Cria-se nos materiais uma possibilidade de prática educativa para além de um discurso da falta na formação inicial, ou da carência de seus profissionais e das condições socioculturais das escolas, ao deslocar e propor uma montagem e desmontagem de discursos de textos escritos e iconográficos a partir de uma forma criativa e significativa de abordagem da lógica histórica.

Ainda que seja visível uma preocupação em apresentar o material sob um suporte atrativo, entendido como estratégia ou recurso, os dois materiais abordam os museus a partir da ótica de seus visitantes e não de sua institucionalidade, ou seja, arriscam uma possibilidade de democratização da cultura e para isso não se atem à apresentação da cultura dos museus de forma canônica, profissional, trabalham com possibilidades de uma poética de emancipação do visitante, uma visita que se faz como participação, não num ato de solidão e isolamento.

As estratégias didáticas atentam para uma presença do patrimônio nos processos de ensino e aprendizagem da história e de seus efeitos formativos para a predisposição de uma leitura mais intensa e interativa entre estudantes e professores.

REFERÊNCIAS:

- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*. Porto Alegre, Artmed, 2005, p.75-122.
- FONSECA, Selva G. e SILVA, Marcos. Entre a formação básica e a pesquisa acadêmica. In: *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. São Paulo, Papirus, 2007, p. 13-41.
- JULIÃO, Letícia. *Enredos museais e intrigas da nacionalidade: museus e identidade nacional no Brasil*. 2008. Tese (Doutorado em História) Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/UFMG. Belo Horizonte, 2008.
- LAUTIER, Nicole. Saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 39-58, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>.
- MATTOZZI, Ivo. Currículo de História e educação para o patrimônio. *Educ. rev.* [online]. 2008, n.47, pp. 135-155. ISSN 0102-4698. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-0188&nrm=iso&rep=&lng=pt>
- PEREIRA, Júnia. S. e RICCI, Claudia. (Orgs). *Produção de materiais didáticos para a diversidade: patrimônio e práticas de memória numa perspectiva interdisciplinar*. Livro 1, Belo Horizonte, Brasília, Labepeh/UFMG, Caed/UFMG, Secad/MEC, 2010.
- UTSCH, Ana. *Museu Tipografia Pão de Santo Antônio: patrimônio gráfico entre ação e preservação*. Diamantina, MG: Associação do Pão de Santo Antônio, 2015.

PROFHISTÓRIA, trajetórias docentes e histórias de vida

(Professores de História escrevem capítulos de história profissional)¹⁴

EVERARDO PAIVA DE ANDRADE¹⁵

HOSANA DO NASCIMENTO RAMÔA¹⁶

I. O contexto institucional dos mestrados profissionais no Brasil

Durante muito tempo, o campo educacional guardou um certo distanciamento crítico em relação aos chamados mestrados profissionais. As críticas principais que fazia à proposta articulavam-se em torno da complexidade da relação entre o público e o privado, traduzindo-se por uma orientação política geral que contrapunha obrigações de Estado e interesses do mercado. O posicionamento histórico de muitos educadores fundava-se, expressamente, contra a vocação para o autofinanciamento (leia-se, cursos pagos), a tendência para o ensino à distância e um sentido de terminalidade que apontava para a forte articulação entre o conhecimento e as práticas do mundo do trabalho, agregando competitividade e produtividade à empresa a partir de investimentos públicos estatais.

Institucionalizados no Brasil a partir do final da década de 1990 (Portaria CAPES no 80/1998), em um cenário até então exclusivamente ocupado pelos mestrados acadêmicos (na tradição dos antigos estudos desinteressados e/ou com alguma tendência profissionalizante), seus projetos diferenciavam-se dos cursos de pós-graduação lato sensu (especialização), identificando-se como *stricto sensu* a partir de três critérios principais: a formação por meio da imersão em um ambiente de pesquisa (para além da simples atualização de conhecimentos), sua formatação institucional (sobretudo em termos da flexibilização do trabalho de conclusão de curso) e os desafios relativos ao contexto socioprofissional e às circunstâncias reais de trabalho a que procuravam dar resposta.

De fato, nos primeiros tempos, os cursos seguiam muito de perto as orientações emanadas do documento do Banco Interamericano de Desenvolvimento intitulado “O ensino superior – as lições derivadas da experiência” (BID, 1995, cit. p. Melo & Oliveira, 2005), sobretudo quanto a três aspectos: (i) implementação de programas de cooperação interinstitucionais e pós-graduação a distância; (ii) aproximação da Universidade com o setor produtivo, com prioridade na criação de cursos *stricto sensu*, atendendo à nova dinâmica de mercado; e (iii) flexibilização do sistema de pós-graduação, tornando-o receptivo a novas formas de capacitação de recursos humanos. De modo que, se até 1996, não havia nenhum mestrado com a denominação de profissional ou profissionalizante, no Brasil, em 1997 a CAPES aprovou quatro propostas de cursos de Mestrado Profissional, e o número passou a crescer ano a ano. Em fevereiro de 2005 existiam 132 mestrados profissionais reconhecidos pela CAPES (nenhum em Educação), em face dos 1.803 mestrados acadêmicos. Em julho 2007 eram 201, representando um crescimento superior a 50% em apenas dois anos. Na ocasião, a CAPES aprovou e reconheceu o número recorde de 30 projetos novos. Em setembro de 2011 já eram 363 Mestrados Profissionais em funcionamento em todo o país.

Em face de um posicionamento sistematicamente contrário ao modelo pelo campo educacional, entre 1995 e 2006, alguns projetos foram sendo eventualmente elaborados, encaminhados por outras vias (Ensino de Ciências e Matemática, interdisciplinar etc) e finalmente implementados em algumas instituições

14 Agradeço a parceria, sempre generosa e fraterna, de Larissa Viana, coordenadora do PROFHISTÓRIA/UFF, e Marcos Barreto, um dos professores responsáveis pela turma de História do Ensino de História, em 2016-2. Agradeço também ao Napoleão, à Lara e ao Mateus pela permissão para que seus memoriais sejam lidos.

15 Graduado em História, doutor em Educação UFF, professor do PPGE/FEUF e do PROFHISTÓRIA, pesquisador do CDC e do LEH

16 Graduada em História, mestranda em Educação, pesquisadora do CDC e do LEH.

públicas e privadas. Não obstante, a partir de 2006, alguns temas recorrentes na política educacional ecoaram nas discussões acerca da possibilidade de adoção do formato pelo campo da educação, dentre eles, especialmente: (i) a propalada má formação do professor como obstáculo à melhoria da Educação Básica; (ii) a demanda por uma política de formação continuada de professores como estratégia de valorização profissional e de melhoria da educação; (iii) a presença incontornável da escola nos processos de formação inicial e continuada de seus profissionais; e (iv) o papel da pesquisa na construção do conhecimento pedagógico e no desenvolvimento profissional do professor.

De modo que, entre 2006 e 2011, uma série de medidas prepararam o terreno para a institucionalização dos mestrados profissionais em educação, valendo mencionar: (i) a Lei no 11.273/2006, que autoriza a concessão de bolsas de ensino e de pesquisa a professores da rede pública em programas de pós-graduação *stricto sensu*; (ii) o Documento de área (CAPES) – Educação triênio 2007-2009 admitindo pela primeira vez os cursos de mestrado profissional; (iii) a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto PR no 6.755/2009), oficializando a CAPES como agência de fomento a programas de formação inicial e continuada de professores. (iv) o Plano Nacional de Formação de Professores (Portaria Normativa MEC no 9/2009), (v) a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (Portaria MEC no 1.328/2011) e, por fim, (vi) a Portaria CAPES no 209, de 21 de outubro de 2011, aprovando o Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB).

2. Uma crônica do PROFHISTÓRIA na UFF como mestrado profissional

No começo de 2013, um grupo de professores do curso de História da UFF iniciou conversações, incluindo a Faculdade de Educação, a fim de constituir ali um núcleo local do projeto denominado PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional –, capitaneado pela UFRJ. Em fevereiro do ano seguinte, uma representação participava da primeira reunião nacional do PROFHISTÓRIA. Na UFF, o processo havia prosperado e aguardava apenas a aprovação final pelo CEP – Conselho de Ensino e Pesquisa. O primeiro Edital do PROFHISTÓRIA estava previsto para ser lançado em março e as aulas deveriam ter início no segundo semestre de 2014. A UFF ofereceria 10 vagas. As disciplinas no início do semestre letivo, ofertadas em conjunto pelas instituições do Rio, seriam Teoria da História, História do Ensino de História e mais uma disciplina de tópico ou eletiva.

O PROFHISTÓRIA expandiu-se vertiginosamente nos anos seguintes. Em 2014, foram abertas 152 vagas em 12 universidades, em 4 estados da federação, sendo 6 delas situadas no RJ (a UFF ofereceu 10 vagas). Em 2016, por ocasião da abertura da segunda turma, o número de instituições tinha subido para 27, sendo oferecidas 423 vagas nacionais (a UFF ofereceu 12 vagas). Finalmente, o processo de seleção em curso, para o ano de 2018, oferece 467 vagas (a UFF oferece as mesmas 12 vagas), ainda em 27 instituições. Os requisitos para se candidatar ao PROFHISTÓRIA exigem, além do diploma de curso superior em licenciatura, que o candidato atue como professor de História em qualquer ano da Educação Básica. Caso seja professor em escola pública, pode candidatar-se a uma bolsa de estudos. O Programa estrutura-se em três linhas de pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar, Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão e Saberes históricos em diferentes espaços de memória. As informações estão disponíveis na página do Programa, <https://profhistoria.ufrj.br/>.

Em março de 2014 o Edital do PROFHISTÓRIA estava no ar no site do Programa, as inscrições foram recebidas no mês de abril e o colegiado local elegeu sua primeira coordenação. No começo de julho a seleção estava concluída, a primeira turma formada e as aulas começaram em agosto, com bolsa para todos os alunos. Em setembro teve início o processo de definição das orientações, consolidadas até o final de outubro. Na divulgação da oferta de disciplinas para 2015, a reação dos alunos acendeu, pela primeira vez, o sinal de alerta: muitos apontaram dificuldades para permanecer no curso. Compreensível

que professores com vida profissional ativa encontrem dificuldades na ausência da oferta de disciplinas à noite ou aos sábados (horários que permitem maior flexibilidade em suas respectivas escolas), em um número reduzido de disciplinas oferecidas no turno da manhã, ou mesmo nas longas distâncias percorridas por alunos vindos de outras cidades, enfrentando uma oferta de aulas muito espalhadas ao longo da semana. Era preciso, além disso, sintonizar o calendário de primeiro e segundo semestres, evitando um flagrante conflito pelo controle do tempo entre o planejamento anual das escolas e a semestralidade dos cursos acadêmicos. Enfim, o trabalho não poderia deixar de ser uma questão central na especificidade de um mestrado cujos estudantes não devem, não podem, aliás, abrir mão das circunstâncias de sua vida profissional.

Em face do crescimento da demanda, um edital para credenciamento de novos professores no PRO-FHISTÓRIA foi lançado no início do ano seguinte e o processo concluído até junho de 2015. Cumprindo as exigências e ritos do regimento, os alunos da primeira turma teriam até junho para a entrega/avaliação do primeiro relatório anual de pesquisa e até dezembro para a qualificação, fixando no horizonte o mês de agosto de 2016 como limite máximo para defesa dos trabalhos finais. Na integralização do curso, alguns alunos iam cursando disciplinas em outros programas acadêmicos. Apenas a título de exemplo, na UFF, dois alunos participaram da disciplina “Memórias e Narrações em Educação: Experiência, Memória e Narrativa de Professores”, oferecidas no PPGE/FEUFF, no segundo semestre de 2015.

As qualificações ocorreram até fins de 2015. O trabalho final deveria traduzir duas partes: uma parte crítico-analítica (um texto dissertativo mais curto, abordando o debate recente em torno da problemática escolhida e a criticidade de conhecimentos e práticas acumuladas) e outra propositiva, sob a forma de um produto (documentário, vídeo gravado, fotos, exposição, site, material didático, projeto de intervenção etc). Neste último caso, admitia-se também um texto demonstrando os passos de um produto em elaboração, tais como projeto de um site, roteiro de uma visita, boneca de um futuro livro didático etc; mas a produção deveria ser capaz de contribuir para o avanço dos debates e a melhoria das práticas dentro e/ou fora da sala de aula de História. Havia também o entendimento de que essas duas dimensões poderiam se integrar em um texto dissertativo mais clássico, de acordo com a portaria da CAPES que regulamenta os mestrados profissionais: o relevante, enfim, seria que o trabalho apresentasse diálogo com a formação /prática profissional do mestrando. O PROFHISTÓRIA ia aprendendo a se construir no próprio percurso.

As incertezas no rastro da crise econômica e político-institucional que sacudiu o país, no entanto, afetando o Programa sobretudo no que se refere à garantia da continuidade das bolsas de estudo, levaram a Coordenação Nacional, em setembro de 2015, a decidir pelo adiamento do Exame Nacional, cancelando a turma prevista para o primeiro semestre de 2016. Não obstante, prosseguiram as ações de planejamento da próxima turma, no intuito de divulgar a oferta de disciplinas no próprio Edital, de modo que os candidatos realizassem a inscrição já sabendo das estimativas de horário para o ano todo, podendo negociar com suas escolas. Em março de 2016, foram definidos o Calendário de 2016, o Edital do Exame Nacional e a oferta de disciplinas. O edital da nova seleção saiu em abril, as provas foram marcadas para junho. A UFF deveria oferecer duas disciplinas para a nova turma, em princípio, dentre aquelas que compunham o primeiro semestre do curso (Teoria da História e História do Ensino de História, ambas obrigatórias, e um Seminário (optativa).

Para as finalidades deste texto, interessa particularmente a oferta da disciplina obrigatória “História do Ensino de História”. As aulas acompanhariam o calendário geral da UFF, com início previsto para final de agosto, e a disciplina seria oferecida nas tardes das sextas-feiras. Um período tenso, sobretudo em face das ocupações de várias unidades da UFF, algumas delas, inclusive, onde aconteciam as aulas. Com módulo inicialmente previsto para 25, a turma chegou perto dos 30 alunos. As aulas começaram e desde o princípio descortinaram uma experiência profissional bastante densa: estar diante da disciplina escolar História encarnada em um coletivo de quase 30 professores da escola, 90% deles em ação nas escolas

públicas! Nesse contexto, ainda, ecoavam disputas em torno de concepções, em especial sobre a relação entre a historiografia e a História escolar e o que importa num percurso de qualificação do trabalho do professor de História.

Compartilhando a discussão sobre a abertura de nova turma em 2018, circulou pela lista de e-mails da UFF a reflexão do mestrando Rafael Rossi, aluno dessa turma, “sobre a importância profissional, social e política da continuidade do PROFHISTÓRIA”. Rossi argumenta em favor de um “pacto” em torno do PROFHISTÓRIA, como se vê nos fragmentos abaixo:

“Eu poderia escrever razões até o infinito para se prosseguir e ampliar esse programa, (...) neste momento em que crescem movimentos fascistas como o Escola Sem Partido e toda sorte de ideologias obscurantistas, (...) a justa demanda da sociedade por uma educação de qualidade e que encontra eco nos anseios da própria categoria de professores da educação básica, (...) um foco na prática e na reflexão sobre ela, (...) se propõe a criar produtos que impactem o trabalho na sala de aula de modo mais imediato e concreto. (...A despeito do) número de vagas ser sempre insuficiente diante da necessidade do ensino público hoje, (os futuros mestres terão) potencial de se tornar multiplicadores dos conhecimentos obtidos nesse programa de mestrado dentro das próprias escolas”

3. Experiência, memória e narrativas na História do Ensino de História: refletindo sobre a própria prática

Permitiu indagar e até modificar o passado, que agora não é menos plástico e menos dócil que o futuro.

Jorge Luis Borges, Ficcões, p. 27.

No fim das contas, vinte e seis mestrandos cursaram a disciplina História do Ensino de História, oferecida pela UFF no segundo semestre de 2016, sendo 9 da UFF, 6 da UERJ, 4 da PUC, 3 da UFRRJ, 3 da UFRJ e 1 da UNIRIO. Logo nas primeiras aulas, os professores propuseram uma reflexão acerca daquilo que seria objeto da disciplina: afinal, do que é que se fala quando se fala do ensino da História? Do ensino de História como contexto de práticas e como campo de conhecimento sobre tal contexto, parafraseando Cardoso (1981)? Do conhecimento escolar como algo dotado de uma epistemologia própria, distinto das disciplinas acadêmicas e científicas, a partir da teoria do currículo (Lopes, 2008)? Da disciplina como parte constitutiva da cultura escolar, relacionada às finalidades mais gerais da escolarização, cujas práticas produzem resultados apreciáveis sobre os alunos, na perspectiva da história das disciplinas escolares (Chervel, 1990)? Da matéria escolar como artefato gerador de exclusão social, integrado por uma comunidade em posição de controle e ao mesmo tempo de subordinação à lógica do currículo como prescrição, como afirma Goodson (2008)? Ou, enfim, da disciplina escolar História como um saber que ensina, nas palavras de Monteiro (2007)?

Além disso, o plano docente explicitava previamente alguns princípios e pressupostos da disciplina. Em primeiro lugar, manifestava um compromisso com a educação e a escola pública: o PROFHISTÓRIA é não só um mestrado profissional para professores de ofício, mas também representa uma formação que ocorre no interior de uma universidade pública; seriam bem-vindos, portanto, debates na contramão de certos discursos detratores acerca do público. Em segundo lugar, reconhecia que a escola não é meramente um espaço de aplicação de conhecimentos externos e que os professores não são meros técnicos mediadores que adaptam a ciência à sala de aula: a escola é lugar de produção de saberes específicos e originais e os professores são criadores desses saberes. Em terceiro lugar, expressava a complexidade das bases sociais e epistemológicas que envolvem as relações entre o conhecimento historiográfico e os saberes escolares, em especial a disciplina escolar História, entendida aqui como uma produção cultural da escola. Compreende-se, pois, a História escolar como algo mais que uma adaptação da historiografia. Nesse sentido, por fim, compreendia que cada professor de História constituía uma fonte possível para

o conhecimento da natureza e da história da sua disciplina na escola, na medida em que a recriava constantemente em suas aulas. Por este ato, não apenas recriava a disciplina, mas a si próprio como professor de História. Apropriar-se deste ato na escrita, portanto, revestia-se de um caráter formador.

Como desdobramento dessa abordagem introdutória, logo no início propunha-se que os professores narrassem aquele capítulo da história de sua disciplina – a História – que apenas eles conheciam, original e inédito, oculto no anonimato de um trabalho diurno, exaustivamente consumido na preparação e na execução de suas próprias aulas, articulado às suas histórias de vida. Partia-se do pressuposto de que as narrativas de vida têm também um potencial formativo, propondo aos pós-graduandos a escrita de um memorial intitulado “Minha história do ensino de história: história vivida, ensinada e contada”. Não sendo consensual a abordagem, obviamente, a proposta gerou muitas discussões, algumas meramente formais (afinal, que regras norteiam a produção de um memorial?), outras de natureza epistemológica: o que e quem legitima este saber? Outros ainda confrontavam na própria produção as esferas públicas e privadas, neste caso traduzidas em termos de considerações de foro íntimo.

A proposta ia ao encontro de questões teóricas então discutidas no âmbito do CDC – Grupo de Pesquisa Currículo, Docência e Cultura, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Em sua etapa do trabalho, o CDC se debruçava sobre questões relacionadas à experiência, memória e narrativa de professores vivendo em contextos formativos – da formação inicial a estratégias variadas de formação continuada, passando pela prática profissional, na perspectiva da construção de saberes experienciais e da produção de uma memória docente. A difícil conjuntura inaugurada com a longa greve das universidades federais, de maio a outubro de 2015, desdobrou-se em um cronograma de reposição do tempo parado que fez com que a vida acadêmica experimentasse, na prática, uma compressão do tempo, cumprindo três semestres letivos em 2016, marcado também pela emergência de questões e debates críticos na sociedade brasileira: a crise política, as ameaças ao PIBID, as discussões em torno da BNCC, o confronto com o Programa Escola Sem Partido, a Reforma do Ensino Médio, turbulências com o agravamento da crise política e urdidura do golpe de Estado, culminando com a instalação de um governo ilegítimo. Para complicar ainda mais um calendário que já era difícil, 2016 foi um ano de Olimpíadas no Rio de Janeiro, seguido de greve de professores da rede pública, das ocupações estudantis nas escolas de Educação Básica, alcançando as universidades ao longo do segundo semestre.

Uma questão principal de pesquisa emergia do trabalho do grupo e se conectava com as discussões na disciplina do PROFHISTÓRIA: tornar-se professor de História: como se conta isso? Como se aprende a profissão e como se dá a inscrição dessa aprendizagem em uma história de vida? Em que medida, afinal, a análise permitiria surpreender um saber profissional – já constituído, em transformação, ainda em constituição – nas narrativas e relatos de licenciandos e professores de ofício? De que modo tais narrativas expressam um aprendizado profissional nos processos de produção, transformação e apropriação do saber profissional pelo próprio narrador? Como esse saber se articula com a área disciplinar de formação, ultrapassando perspectivas tecnicistas e descontextualizadas de ensino, rumo à compreensão de que os profissionais que emergem nessas narrativas se tornam responsáveis pela aprendizagem de seus alunos, intervindo, de certo modo, na produção de suas subjetividades? Em que medida podemos acessar dimensões da produção curricular da disciplina escolar em narrativas de docentes?

Por essa via, foram eleitos alguns eixos de leitura e análise dos memoriais, tais como (i) narrativas de vida, (ii) disciplinares, (iii) da profissionalidade, (iv) de autonomia, além da (v) emergência do professor. As questões teóricas mobilizadas no estudo procuram um modo de articular experiência, memória e narrativa, considerando o círculo hermenêutico, de Paul Ricoeur, o conceito de currículo como aprendizado narrativo, de Ivor Goodson, cuja ênfase está na compreensão de que são “vidas que aprendem”, logo que há uma educação que se realiza dos professores articulada àquela que se realiza pelos professores. A abordagem eleita justifica-se na medida em que permite compreender teoricamente trajetórias

de vida, formação e trabalho docente, além da possibilidade de subsidiar políticas públicas e partilhar e compreender o sentido da vida e da história nas práticas sociais. Uma compreensão de docência que emerge dessa perspectiva compreende a profissão como a continuidade de uma “longa conversa”, consigo mesmo e entre os pares, uma conversa de professores, para além da formação acadêmica de longa duração e das prescrições e normas provenientes de esferas como a política, o mercado e as instituições de produção científica.

Outra frente de indagações de pesquisa se articulava aos trabalhos na formação inicial, vinculada, sobretudo, ao trabalho desenvolvido no PIBID. No caso, o PIBID História UFF constituía uma vasta comunidade integrada por 4 coordenadores de área, 12 professores da escola pública, 62 estudantes da licenciatura em História da UFF, além de estudantes da Educação Básica e voluntários da própria universidade. Estimulados, a princípio, por considerações teóricas e metodológicas oriundas do campo da história oral e do movimento da História Pública, também os licenciandos iam sendo convidados a escreverem seus memoriais formativos, traduzindo em termos existenciais, e também críticos e reflexivos, a experiência de um processo do qual emergiriam também professores, na proximidade e na distância em relação aos próprios professores com quem compartilhavam o dia-a-dia da iniciação à docência. Dessa convergência entre distintos movimentos formativos – inicial, continuado – emergiu o projeto intitulado Trajetórias Docentes: trata-se de um acervo “que busca reunir narrativas autobiográficas (orais e escritas) de professores, em diferentes fases de vida e de formação” (Andrade, Almeida, 2017).

O acervo, acolhido pelo LABHOI/UFF – Laboratório de História Oral e Imagem (www.labhoi.uff.br), compõe-se de narrativas de professores em formação continuada (inicialmente, no caso, os mesmos memoriais dos mestrandos da turma de História do Ensino de História) e em formação inicial (licenciandos do PIBID-História/UFF). Justificando o projeto, os organizadores afirmam:

É possível refletir sobre a proposta do acervo Trajetórias Docentes por meio da análise do trabalho de memória para a construção da história de vida dos professores e também da própria História como disciplina escolar. Do mesmo modo, é possível considerar, ainda, o impacto das narrativas públicas para possíveis políticas e estratégias em Educação. Além disso, trata-se de uma contribuição para a relação entre academia, escola e comunidades, tendo em vista a construção e a socialização das demandas socioeducacionais. Nesse último ponto se estabelecem os pressupostos para a coprodução do saber problematizado sobre a memória. As narrativas resultantes do diálogo entre pesquisadores acadêmicos e professores da Educação Básica possibilitam a constituição de identidades em espaços de reconhecimento e diferenciação (Andrade, Almeida, 2017).

Os primeiros resultados começam a emergir da exploração de pesquisa do acervo. Pesquisadores do CDC, seguindo metodologias e estratégias de pesquisa variadas, têm se dedicado à análise desse material, em muitos casos articulando os memoriais com outras narrativas de licenciandos, estabelecidas em contexto de estágio curricular, ou mesmo de professores das diversas áreas de conhecimento. Apenas a título de exemplo, encontra-se no prelo, em livro organizado pelas coordenadoras do PIBID/UFF, um texto (Andrade, Almeida, Nascimento, Araújo, 2017) reunindo, no mesmo movimento compartilhado de reflexão e de recíproca formação, dois coordenadores da área de História, uma professora de História da escola pública e uma bolsista de iniciação à docência.

Na expectativa de que os professores possam exprimir narrativamente o que é a docência, assumindo-a como um saber e um fazer profissional, conectado ao tempo vivido e às histórias de vida, às concepções de educação, de disciplina e seu ensino, a sequência da pesquisa debruça-se sobre os memoriais escritos por três professores do PROFHISTÓRIA da turma de 2016, inscritos na disciplina História do Ensino de História: José Carlos Napoleão Junior, Lara Ximenes Gidalte e Mateus Bertolino Sampaio. A análise toma como chave de leitura o eixo das narrativas disciplinares, isto é, indagando desde quando as lógicas

acadêmico-científicas e escolares das disciplinas vão se autonomizando, na compreensão que delas têm os professores. Como elaboram uma compreensão final do que ensinam aos alunos e como conectam conhecimento profissional e conhecimento disciplinar da área de História.

4. Narrativas disciplinares em memoriais de professores

Para os fins e dentro dos limites deste texto, trazemos apenas os resultados da leitura do memorial de um dos professores, embora três deles já tenham sido lidos, a partir do eixo mencionado, no contexto desta pesquisa.

a) O professor José Carlos Napoleão Júnior

– Eu sou professor! – Assim Napoleão começa seu memorial. Mas, na sequência, esse professor aparecerá muitas vezes adjetivado como professor de História, considerando, talvez, o que a disciplina traz por acréscimo à profissão docente em relação ao domínio do tempo e aos compromissos assumidos com a formação dos alunos da escola.

Entre o preâmbulo e as considerações finais, o professor José Carlos Napoleão Júnior divide seu memorial em duas partes – “aprendendo a andar” e “da caminhada à correria” –, numa clara referência aos tempos de formação inicial e de mergulho na profissão, mas que bem poderia funcionar como uma metáfora caminhante, sobre os percalços e percursos de uma carreira de pouco mais de uma década, para quem, como Napoleão, tem pernas longas, logo parece convencido de que ainda tem muito que caminhar.

Em ambos os momentos, o trabalho é uma referência bastante forte na história que o professor conta de si. De origem humilde, desde cedo precisou trabalhar para ajudar a família, o que definitivamente faz com que a História, isto é, a área de conhecimento que escolheu para se formar como professor, talvez jamais tenha se apresentado para ele como algo “desinteressado”, como uma ciência abstrata que descortina um pouco das verdades do mundo, mas como algo indissolivelmente vinculado ao trabalho. Para Napoleão, o conhecimento, quando chega, nunca chega sozinho, isto é, não encontra nele a disponibilidade de um recipiente vazio, não afunda em sua existência como a semente em um chão com o qual não seja necessário estabelecer muitas trocas para germinar.

Trabalhando – prossegue –, passei a ter condições econômicas de pagar a mensalidade do Curso de Licenciatura Plena em História, do Centro Universitário Augusto Motta. O vestibular, não foi nada demais, mas as aulas foram desafiadoras. A dificuldade das disciplinas, o pouco didatismo de alguns professores, o volume de leituras e o pouco dinheiro concorriam com o cansaço e tornavam os anos de estudo, anos de lutas. Estudava pela manhã e trabalhava, à tarde e parte da noite, mas a cada dia tinha mais certeza da correção da escolha do curso, da escolha da profissão.

Terminado o curso, o trabalho era uma urgência, e se não fosse no magistério e com a História, seria em qualquer outro lugar e com qualquer outra coisa. É bem verdade que em fins de 2005, logo que se formou, permitiu-se deixar o trabalho por alguns meses e se preparar para o concurso ao magistério público no município de Duque de Caxias, mas a experiência não deu bom resultado: a aprovação não veio e, sem emprego, arranhou trabalho em uma empresa de serviços industriais, no ano seguinte.

Certo dia, passados alguns meses, o telefone tocou, era o professor Felipe indicando uma turma de pré-vestibular, num curso preparatório, no Recreio dos Bandeirantes, a 38 km de minha casa, mas aceitaria com satisfação, pelos três anos seguintes. As aulas, como de praxe na maioria dos cursos, eram enciclopédicas, de transferência de conteúdo e exercícios para a fixação, com um público de razoável poder aquisitivo, mas pouca bagagem intelectual. Entretanto, buscava apresentar informações com precisão, transpondo o recorte do saber acadêmico, que caía nos principais vestibulares do Rio de Janeiro e do ENEM.

Este é o primeiro momento do memorial em que o professor Napoleão ensaia algumas referências explícitas à História que se ensina na escola. Era uma demanda daquele tipo de curso, mas cabia a ele, como professor, fazer bem feito o que dele se esperava: aulas enciclopédicas, transferência de conteúdo, exercícios de fixação, informações precisas, enfim, transposição do saber acadêmico tendo em vista os vestibulares e o ENEM. Não se advinha aqui o reconhecimento de uma diferença, mas apenas de transposição: a História escolar é a História da universidade. Aliás, a universidade também permanece em seu horizonte, mas o que ela poderia oferecer? Sim, preencher lacunas, acrescentar informações que seriam aproveitadas nas aulas.

No ano de 2007, comecei um Curso de pós-graduação lato sensu, em História do Brasil pós-1930, na Universidade Federal Fluminense – UFF, lugar de sonho de todo historiador e/ou professor de história carioca, até os flamenguistas, como eu. Entendia que o curso completaria algumas lacunas deixadas na minha graduação e acrescentaria valiosas informações às minhas aulas.

Sim, a universidade provê aquilo que terá imediata aplicação na sala de aula, poderia ser diferente? Em momento algum a História, como área de conhecimento, aparece para Napoleão como algo desconectado da docência, que por sua vez sempre será uma relação de trabalho, uma relação que rivaliza com outras oportunidades de trabalho para um jovem que não pode se dar ao luxo de não trabalhar. Aos poucos vai construindo a passagem da papelaria à loja de departamentos, daí a uma empresa de serviços industriais, e logo cursos preparatórios, escolas privadas e, finalmente, como garantia de estabilidade e segurança e como responsabilidade social, mas também como experiência de baixos salários e precárias condições de trabalho, a escola pública.

Ainda em 2007, voltei a trabalhar na cidade de Duque de Caxias, agora no colégio particular, que levava o nome da cidade. Lecionava para turmas do 6o e do 7o ano do Ensino Fundamental e para tanto tinha o “apoio” do material didático da Rede Pitágoras, que era bom, mas pouco inteligível aos estudantes, por isso, pouco eficiente para aquele público. Em pouco tempo, pela repercussão de minhas aulas e abertura de novas vagas, assumi outras muitas turmas e a coordenação do ensino da disciplina história naquela escola. Amava cada turma, mas as aulas no Curso de Formação Geral eram fenomenais, mais do que transmitir conteúdo, começávamos a fazer boa relação entre o aprendido e a vida cotidiana. Eu entendi que para além de transmitir saber, era fundamental significá-lo.

Nessa passagem, entre a necessidade de um trabalho qualquer e o reconhecimento do trabalho docente como aquilo com o qual se identificava, vai consolidando a carreira e diversificando as escolas, vai adquirindo estabilidade e multiplicando o número de turmas, vai ganhando relevo, pouco a pouco, a preocupação com o aluno e com o material didático. Ao assumir a coordenação da disciplina em uma escola, já compreende o ensino como algo mais do que a simples transferência de conteúdo. Entre 2007/2009, ou seja, entre o terceiro e o quinto ano de formado e de trabalho na profissão, parece compreender as referências fundamentais da profissão: o aluno e sua aprendizagem, a relação entre aprendizagem e vida cotidiana, a compreensão de que ensinar / aprender é significar, atribuir sentido.

Napoleão casou-se em 2008 com sua primeira e talvez única namorada, e muito do que é hoje, da pessoa e do professor tal como se reconhece quase uma década depois, parece estar razoavelmente pronto em 2009. O Colégio Duque de Caxias / Pitágoras, onde permaneceu entre 2007/2014 está no auge; passou pelo curso preparatório em Cascadura (2008/2010) e entrou para o Curso Fator, onde ainda permanece. Foi aprovado para a rede pública estadual, em 2010, e tomou posse em 2011; entrou para a rede municipal de Belford Roxo, em 2013 e nessas redes também permanece. Curiosamente, porém, ao falar das escolas públicas, não menciona mais o trabalho com a História: é, já, um professor, um professor de profissão, embora continue sendo professor de História.

Talvez disséssemos que o professor Napoleão, por tudo que passou, pelo que lembra e registra em seu memorial, deixa evidente uma formação distanciada das grandes universidades públicas, mas isso seria

um argumento ou uma justificativa mobilizada na análise do seu silêncio acerca da relação entre historiografia e História escolar? Difícil dizer. O professor encerra o memorial retomando aquela metáfora caminhante, marcando uma diferença em relação ao passado, mas sem deixar de reconhecer, no entanto, que algo permanece ali, talvez ele mesmo, o Napoleão, aquele das pernas finas.

Tenho convicção de que comecei a caminhada com pernas errantes, magricelas e frágeis, hoje, porém dou passos mais seguros e férteis, embora as pernas continuem finas.

Nome e idade: José Carlos Napoleão Júnior, 34 anos

Formação (local e tempo): Centro Universitário Augusto Mota (2002-2005)

Escolas onde trabalha: Curso e Colégio Fator (2009), SEEDUC/CIEP 175 (2011), SME Belford Roxo (2013)

O tom vital: “Sou um negro, morador da Baixada Fluminense, para a minha mãe, eu estudar não era opcional, era fundamental”.

Observações: Memorial produzido no contexto da disciplina História do Ensino de História, do PROFHISTÓRIA, no 2º semestre de 2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo lançou mão de uma estratégia analítica, para tratar do tema da formação continuada de professores de História, que articula círculos concêntricos partindo da discussão mais ampla dos mestrados profissionais como política pública no campo da educação, passando pelo processo de implementação do PROFHISTÓRIA e do experimento com a disciplina História do Ensino de História, na UFF, reduzindo sucessivamente o diâmetro da análise, buscando a compreensão de processos formativos de professores que levam em conta o ponto de vista do sujeito, segundo metodologias narrativas empregadas na produção de memoriais. Nesse percurso, procurou assinalar a limpeza do terreno para a implementação dos mestrados profissionais na área de educação, em especial na perspectiva da formação continuada de professores, entre 2006 e 2011, contexto a partir do qual emergiu a primeira turma do PROFHISTÓRIA, em meados de 2014. No registro de uma crônica, tratou da implementação do PROFHISTÓRIA na UFF e da caracterização da disciplina História do Ensino de História (ou de uma compreensão possível dela), no segundo semestre de 2016, como espaço institucional onde se realizaria o experimento pedagógico da produção de memoriais formativos pelos professores/estudantes.

Partindo do pressuposto de um potencial formativo nas narrativas de vida e da compreensão da disciplina escolar como construção histórico-social que inclui, para além de conhecimentos, uma comunidade produtora de sentidos e de práticas, o texto delineou a fronteira para a qual convergiam o projeto do PROFHISTÓRIA e as perspectivas de pesquisa do CDC e do LEH, mas também das relações entre a História Pública e a Educação. Nesse cenário, procurou focalizar os professores/estudantes construindo seus memoriais, para disponibilizá-los depois, a fim de que integrassem o acervo Trajetórias Docentes, então em constituição no LABHOI. Os memoriais estão sendo lidos. A leitura mobiliza um quadro teórico desafiador, que articula o círculo hermenêutico, de Ricoeur, e a ideia de currículo como aprendizado narrativo (I. Goodson), a fim de compreender teoricamente trajetórias de vida, formação e trabalho docente, mas cujos resultados podem, talvez, subsidiar políticas públicas e partilhar o sentido da vida e da história nas práticas sociais. Em uma tal perspectiva, afinal, parece implícita a compreensão do trabalho e da profissão docente como a continuidade de uma longa conversa de professores, consigo mesmo

e entre pares, para além da formação acadêmica e das prescrições provenientes da esfera política, do mercado e das instituições de produção científica.

Afinal, uma tal compreensão pode contribuir para recuperar, quem sabe, como diria António Nóvoa (2011, p. 536) o “sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica”.

BIBLIOGRAFIA CITADA

ANDRADE, Everardo Paiva de; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. Trajetórias docentes e história pública: a construção de um acervo com narrativas de professores. In: MENESES, Sônia (Org.). História pública em debate. São Paulo: Letra e Voz, 2017.

ANDRADE, Everardo Paiva de; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; CABECEIRAS, Manuel Rolph de Viveiros; DEZEMONE, Marcus Ajuuram de Oliveira (Orgs.). Universidade e escola formando professores de História. São Paulo: Letra e Voz, 2015.

ANDRADE, Everardo Paiva de; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; NASCIMENTO, Priscila Artte Rosa; ARAÚJO, Caroline Pereira Barros. Trajetórias docentes no PIBID (Licenciandos escrevem capítulos de história de vida e formação). No prelo, 2017.

ANDRADE, Memórias sentimentais (e críticas) de um programa de iniciação à docência: o ponto de vista do PIBID História UFF 2014. In: Revista Interinstitucional Artes de Educar, v. 2, no 3. Rio de Janeiro: UERJ/FFP; UFRRJ; UNIRIO, outubro 2016 / janeiro 2017.

ARENDT, Hannah. Da revolução. São Paulo: Ática; Brasília: EdUnB, 1988.

BORGES, Jorge Luis. Ficções. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CARDOSO, Ciro F.S. Uma introdução à História. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: Teoria e Educação, no 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

GOODSON, Ivor F. As políticas de currículo e de escolarização. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de integração curricular. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MELO, Kátia Valéria Araújo; OLIVEIRA, Rezilda Rodrigues. Origens e desenvolvimento institucional de um mestrado profissional. In: Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 2, no 4. Brasília: CAPES, jul 2005.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

RICOEUR, Paul. Tempo e narrativa, tomo I. São Paulo: Papyrus, 1994.

O ensino de História e os museus: análise de uma experiência educativa realizada no Memorial Minas Gerais Vale

LUÍSA TEIXEIRA ANDRADE PINHO¹⁷

I. Os Museus e o Ensino de História

O papel do museu não é revelar o implícito, nem o explícito, não é resgatar o submerso, não é dar voz aos excluídos (nem aos incluídos...), não é oferecer dados ou informações. Em suma, o museu não é um doador de cultura. Sua responsabilidade social é excitar a reflexão sobre as múltiplas relações entre o presente e o passado, através de objetos no espaço expositivo. (Ramos 2004, p.131)

A hipótese aventada neste artigo é a de que os museus são espaços propícios para ensinar e aprender História. Advogamos que o patrimônio cultural contribui potencialmente na formação histórica, visto que permite dar consistência às informações e abstrações dos textos históricos e porque constrói a percepção e a visão histórica do território e do mundo. Ademais, os objetos da cultura material são portadores de informações sobre costumes, técnicas, condições econômicas, ritos e crenças de outros tempos que podem trazer para o presente dos visitantes realidades ausentes ou presentes em outras temporalidades através dos vestígios que persistiram à revelia do tempo.

Nessa perspectiva, este artigo compõe uma das dimensões da pesquisa “Mediações pedagógicas acerca da cultura afro-brasileira: análise de experiências educativas realizadas no Memorial Minas Gerais Vale” que esta sendo realizada no Centro de Pesquisa e no Programa de Pós-Graduação da FaE/UEMG. Ela apresenta como objeto de estudo a aprendizagem de História em museus a partir de visitas escolares, com foco na construção discursiva sobre a cultura afro-brasileira ao longo da História do Brasil. Para tanto, estabelecemos como foco as visitas educativas realizadas em uma instituição museal da cidade de Belo Horizonte: o Memorial Minas Gerais Vale. Criado e mantido pela Vale por meio de sua Fundação, o Memorial integra o Circuito Cultural Praça da Liberdade. Caracterizado como museu de experiência, ele traz a cultura e as tradições mineiras contadas de forma original e interativa. Cenários reais e virtuais se misturam para criar experiências e sensações que levam os visitantes do século XVIII ao século XXI. Aberto em 2010, o prédio que abriga o Memorial Vale era a sede da Secretaria do Estado da Fazenda de Minas Gerais. A edificação histórica datada de 1897 é o local onde foi lançada a pedra fundamental da cidade de Belo Horizonte. A construção é tombada pelo Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais – IEPHA/MG.

Esta proposta integra o projeto Território Negro, criado e gerenciado pelo Núcleo das Relações Étnico-Raciais da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. O Território Negro tem como finalidade favorecer a aproximação e o diálogo das escolas com espaços museológicos da cidade, de modo a possibilitar a apropriação de conhecimentos acerca das culturas africana e afro-brasileira, de suas histórias, suas produções intelectuais, científicas, tecnológicas e estéticas, e suas formas de organização social. O Território tem ainda como ponto de partida atividades pedagógicas interdisciplinares, buscando refletir sobre a memória social e coletiva do Brasil, que é um país multicultural e pluriétnico. Os espaços museológicos podem se transformar em lugares de memória que, pelo poder de representação que encenam, por vezes, reproduzem uma memória social coletiva que reflete ideias de hegemonia entre povos e culturas.

Por levantar temas de relevância sobre as relações étnico-raciais no país, a trilha “Africanidades e Memória” realizada pelo programa educativo do Memorial Minas Gerais Vale foi escolhida como objeto de

17 Prof. Dra. da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais.

pesquisa. Segundo a instituição, essa trilha “propõe práticas para o fortalecimento das identidades e a apropriação das matrizes africanas presentes na sociedade brasileira, através do resgate da cultura afro-descendente com o intuito de desconstruir preconceitos”¹⁸. Ela é composta por salas que compartilham as seguintes temáticas: visões da África; Palmares, Baobea e Ilê Ayê.

Nesse trabalho analisamos um ciclo de atividades desenvolvido em uma classe de EJA da rede estadual de Minas Gerais que contou com uma oficina de sensibilização sobre o potencial educativo de objetos relacionados à cultura africana e afrobrasileira para as aprendizagens de História seguida de visita ao museu.

2. Mediação Pedagógica em Museus

El mar
Diego no conocía la mar.
El padre, Santiago Kovadloff,
lo llevó a descubrirla.
Viajaron al sur.
Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos,
esperando.
Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena,
después de mucho caminar,
la mar estalló ante sus ojos.
Y fue tanta la inmensidad de la mar,
y tanto su fulgor,
que el niño quedó mudo de hermosura.
Y cuando por fin consiguió hablar,
temblando, tartamudeando, pidió a su padre:
—¡Ayúdame a mirar!
(GALEANO, 2010: 3).

A leitura desta pequena crônica do escritor uruguaio Eduardo Galeano levou-nos a pensar nas finalidades pedagógicas do trabalho educativo com foco nas formas de mediação mais adequadas. Uma das premissas centrais que nos orientaram é a de que, em exposições, o papel dos educadores deveria ser o de “ajudar a ver” (Pinho, 2012). Em sintonia com essa premissa, fundamentamos esse trabalho em estudos e pesquisas de autores que publicaram trabalhos que problematiza[ra]m o ensino e a aprendizagem (de História, em especial) em espaços de cultura, mais especificamente a perspectiva teórico metodológica apresentada por Ramos (2004) e outros estudos no campo das práticas educativas em espaços não formais de educação: Chagas, 2015; Pinho (2012); Canclini (2009), Pereira, Siman, Costa, Nascimento (2007); Santos (1992).

Assim, para pensar o potencial educativo dos objetos da cultura material, nos ancoramos na perspectiva de Francisco Regis Ramos (2004). Ramos desenvolve uma perspectiva teórica e metodológica que pensa a exposição museológica como um texto, uma narrativa construída pelos objetos. Ele parte de uma perspectiva de alfabetização museológica para apresentar apresenta uma metodologia alicerçada nos “objetos geradores”. Inspirado na pedagogia do diálogo contida na “palavra geradora” definida por Paulo Freire, o autor propõe um exercício de seleção e leitura de objetos vinculados a realidade dos alunos. Além do museu, sua proposta estende-se para a sala de aula e outros espaços educativos. Trata-se de um exercício de indagação dos objetos a partir de perguntas que não procuram por dados prontos mas

18 Memorial Minas Gerais Vale. Percursos da Memória: a proposta do setor educativo do Memorial Vale. Disponível em <http://www.memorialvale.com.br/educativo/percursos-tematicos/> Acesso em: 07 de agosto de 2014.

que levam a reflexões sobre a vida dos objetos e a trama de significados em que ele está inserido. Nas palavras do autor, o objetivo desta proposta pedagógica consiste em “motivar reflexões sobre as tramas entre sujeito e objeto: perceber a vida dos objetos, entender e sentir que os objetos expressam traços culturais, que os objetos são criadores e criaturas do ser humano”. (RAMOS, 2004: 32).

Mario Chagas (2006) em sua obra “Há uma gora de sangue em cada museu” nos alerta ainda para as intencionalidades contidas na materialidade das exposições que, muitas vezes sob um véu de neutralidade, produzem interpretações, narrativas históricas ideologicamente marcadas, muitas vezes silenciando sujeitos, omitindo conflitos, tensões, contradições, o que o autor qualifica metaforicamente como “gotas de sangue”. Nos dizeres do autor, refletir sobre a presença de sangue no museu significa

[...] aceitá-lo como arena, como espaço de conflito, como campo de tradição e contradição. Toda a instituição museal apresenta um determinado discurso sobre a realidade. Este discurso, como é natural, não é natural e compõe-se de som e de silêncio, de cheio e de vazio, de presença e de ausência, de lembrança e de esquecimento (CHAGAS, 2006: 30).

Em sintonia, Nestor Canclini (1999) em “Culturas Híbridas” vai construir a ideia de que os museus e patrimônios de modo geral realizam o que ele chama de “operações de ritualização cultural”. Canclini busca elucidar as intenções que existem por trás dos atos de preservação do passado e chega a conclusão que ao serem teatralizadas, as tradições podem servir de legitimação para os grupos sociais que as construíram ou para os que delas se apropriaram. Logo, o patrimônio subsiste como força política na medida em que é posto em cena em museus, monumentos ou comemorações.

Se Mario Chagas e Nestor Canclini nos informam que todo museu apresenta um discurso sobre a realidade, seja por uma construção discursiva que muitas vezes omite a presença humana (Chagas, 2006) ou por operar com estratégias de ritualização e de teatralização do patrimônio (Canclini, 1999), a experiência educativa pode, muitas vezes, reverter a lógica apresentada, desconstruir discursos, mobilizar outros autores para compor argumentos, dar voz a sujeitos que foram silenciados na narrativa. Nesse sentido, o papel da mediação em museus se faz presente de forma imprescindível. Para isso é preciso educar a percepção, explorar o potencial da leitura da história presente na trama narrativa proposta pelos objetos.

Portanto, a conexão entre os autores permitiu-nos estabelecer pontes entre as narrativas históricas construídas pelos museus e suas (re)construções nos momentos das visitas escolares mediadas.

3. Definindo metodologias de análise das visitas

Para dar conta do discurso produzido a partir do diálogo com os bens culturais de natureza material e imaterial nas salas de exposição, nossas análises têm buscado compreender a complexa rede de textos construídos durante a visita, quais sejam, o texto expográfico; o texto instrucional e o texto oral. Esses três textos públicos interagem com um quarto: o texto dos conhecimentos prévios dos participantes da visita, a que chamamos de intertextual pessoal. Construímos nossa concepção de “texto” com base no trabalho de Green et al (2008), onde o texto inclui todo fragmento de discurso, oral ou escrito, sobre o qual os participantes de determinado grupo social focam, reconhecem e agem sobre.

Em primeiro lugar, encontra-se o texto expográfico e seus “protocolos de leitura” presentes na materialidade da exposição (Chartier, 1996) – legendas, caminhos, trilhas, disposição dos objetos, cenários –, indicadores das possibilidades de leitura e da “correta” interpretação do texto da exposição. Nesse processo, os estudantes criam outro texto de relações intertextuais com seus conhecimentos, sua lógica narrativa, suas experiências e esquemas prévios, o que chamamos aqui de texto pessoal com relações intertextuais. Em terceiro lugar, os objetivos instrucionais do professor e do educador do museu de como proceder durante a visita configuram um segundo texto, o texto instrucional. Por fim, o texto oral é aquele construído durante a visita pelos professores, educadores de museus e alunos a partir de um

diálogo com o texto expográfico sobre a História do negro e da escravidão no Brasil, com os textos interpessoais (dos conhecimentos prévios dos alunos acerca da temática) e com a extração das formas de ler do texto instrucional (formas de percorrer a exposição, de agir com os objetos, de escutar o educador de museu, etc.). O Diagrama abaixo fornece a representação gráfica dessa complexa rede de interpretação de textos.

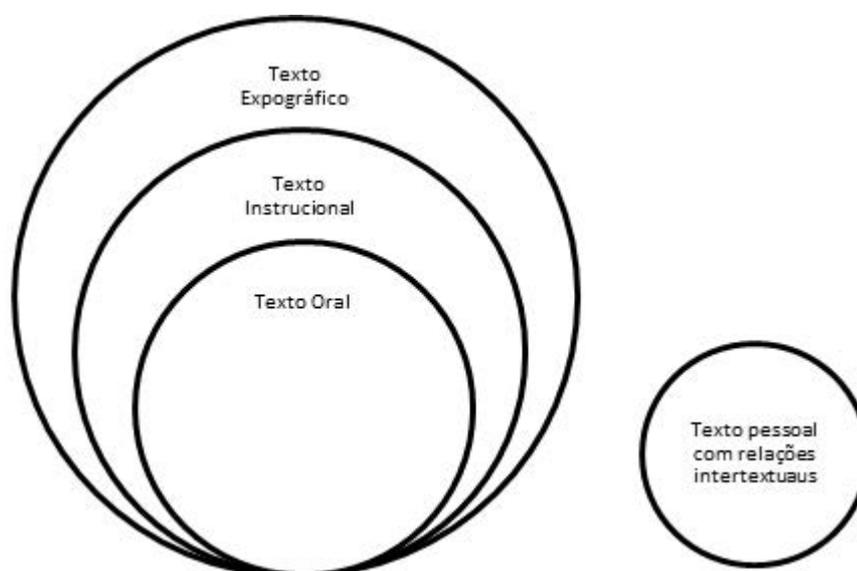


Diagrama I: representação gráfica da rede de interpretação de textos no espaço museológico

4. Lendo objetos da cultura material africana e afro-brasileira

O recorte analisado neste artigo é oriundo do ciclo de atividades elaborado pela equipe da pesquisa e desenvolvido em uma sala de aula do EJA da rede estadual de ensino de Minas Gerais pela professora de História da equipe. O ciclo de atividades contou com uma oficina de sensibilização, realizada em duas aulas, a partir dos pressupostos da pedagogia do objeto proposta por Lopes Ramos, seguida de visita a trilha “africanidades” do Memorial Minas Gerais Vale. Todas essas etapas foram registradas em áudio pelos bolsistas de iniciação científica.

Para essa análise selecionamos as duas aulas que conformaram a oficina de sensibilização para o potencial educativo dos bens culturais de natureza material e imaterial. A partir da análise da forma como os participantes construíram coletivamente o espaço interacional, decompusemos as aulas em eventos. Estamos chamando de evento um conjunto de atividades delimitado a priori sobre como o tempo foi gasto, por quem, em quê, com qual objetivo, quando, onde, em quais condições, com que resultados, além de como os membros sinalizam mudança na atividade, dando origem a novos eventos (CASTANHEIRA, 2004).

A primeira aula foi orientada pela tarefa solicitada pela professora em dia anterior: os alunos deveriam trazer para a sala de aula objetos relacionados à cultura africana e afro-brasileira. No primeiro trecho selecionado, a professora explora o objeto que ela mesma trouxe: o turbante. Segue adiante transcrição do evento¹⁹:

¹⁹ Optamos por identificar os alunos por nomes fictícios para assegurar o sigilo dos sujeitos envolvidos.

Professora: Que sentido que o objeto tem na nossa vida, Então eu trouxe aqui, é, eu pedi para vocês trazerem alguns objetos pra gente trabalhar isso e eu trouxe um objeto que tá muito, tá muito comum na minha vivência que é o turbante, eu tenho muitos né... Eu fiquei escolhendo qual eu ia trazer senão eu ia trazer de mais (sorriso) esse aqui inclusive tem um arame, olha a sociedade de consumo, que é pra facilitar eu fazer aquele negócio grande (demonstra um turbante com as mãos) por que o arame se molda e tal, então é... O turbante pra mim ele tem um significado de moda, que eu visto ele, eu pego em um dia qualquer, ou um dia que eu estou com o cabelo desarrumado e quero jogar ele pra cima, tem outro aqui, esse aqui já é maior e tal, serve como lenço também...

Matheus: Cachecol

Professora: Cachecol, mas é mais usado como turbante mesmo e eu posso utilizar ele em um dia qualquer né, mas isso aqui muito mais do que só um objeto de moda ele é um objeto que tem história, ele é um objeto que possui historicidade, ele não é um objeto que tem história por que eu comprei lá na CeA e tal (risos) não é isso, eu to dizendo do objeto em um sentido mais amplo não desse aqui especificamente...

Matheus: A origem dele né?

Professora: A origem dele, então vamos começar por aí, os turbantes eles tem a historicidade, eles vieram pra cá com as africanas quando elas foram escravizadas, elas começaram a usar e isso era um objeto cultural da África, isso ficou por muito tempo como se só as negras utilizassem e tal e não foi aderida a cultura e por muitos anos isso foi assim, na década de 1930 começaram a utilizar de novo o turbante tanto que a Carmem Miranda, vocês conhecem a Carmem Miranda aquela cantora, ela utiliza o turbante é, como uma forma de ressaltar a cultura brasileira, porque a Carmem Miranda ela fez o seguinte, ele teve uma ideia de marketing, ela pegou tudo que é estereótipo brasileiro e levou lá pra fora, então ela colocou um tanto de banana na cabeça com uns turbantes e levou lá pra fora como se isso fosse o brasil, colocou um tanto de macaco pulando atrás dela. Pra mostrar o que, o tanto que o brasil é tropical, ela tipificou o brasil e levou pra fora. E o turbante ela passou a usar e as pessoas voltaram a usar o turbante, e aí por um longo tempo, as mulheres com os cabelos curtinhos, lisos, chega na televisão também mulheres como a Xuxa é, pessoas loiras, as mulheres passam a pintar o cabelo de loiro e usar o cabelo mais liso e o turbante não é muito compatível com o cabelo liso, quem tem o cabelo liso não consegue utilizar é muito difícil.

Lucas I: Por isso eu não uso (fazendo alusão ao fato de não ter cabelos) (risos)

Professora: É por isso que você não usa, eu imaginei... eu ia até te usar como exemplo.

(...)

Professora: Então galera, o turbante, ele voltou a ser utilizado agora, as mulheres tão utilizando muito. Eu quero que vocês me digam ideias, sem timidez com a câmera, de por que que o turbante voltou a ser utilizado agora vão ver se vocês me falam.

Lucas I: Por que agora a brasileira tá conseguindo se aceitar mais...

Professora: Ponto. Desenvolvam isso aí.

Lucas I: A cultura afro brasileira né, tá sendo mais...

Glaucia: Tendo aceitação?

Lucas I: Sendo absorvida e aceita pela sociedade

Valéria: As pessoas estão assumindo a sua raça? Estão assumindo sua identidade...

Professora: Identidade essa é a palavra! Continuem

Lucas 2: Questão também de estar em cheque né, toda aquela situação que tinha antes tá sendo colocado agora em pauta, à discriminação isso tudo tá cada vez mais em pauta, mais sendo discutida, mais sendo destruído, vou colocar assim, agora na nossa década né?

Professora: Bem isso, tá sendo colocado em pauta o preconceito, quando o preconceito é colocado em pauta às pessoas se assumem, por que assim galera, a pessoa só não se entende quando ela não procura se entender. É o que eu falei com vocês, o preconceito com as pessoas, com os homossexuais por exemplo, ele existe, por falta de conhecimento né? Por que as pessoas não conhecem. É muito comum você ver os próprio gays com preconceito com eles mesmos, alguns sem se assumir, já viu aquele gay retraído sem se assumir. Isso é muito comum galera, é muito comum isso acontecer, então, as pessoas negras, elas se retraíram por muito tempo tentando ser brancas e quando você sai desse, você sai desse cubículo, desse mundinho e se descobre, é por que você não está inventando uma identidade sobre si, de certa forma você está se descobrindo né, você está deixando seu cabelo crescer do jeito que ele veio... (coloca a mão no cabelo)

Lucas 1: Parando de alisar, parando de fazer chapinha...

Glaucia: Eu acho que é a questão de se aceitar mesmo, por que se você nasceu...

Conversa paralela - Lucas Oliveira grita: peraí João...

Alunos acalmam

Glaucia: Por que aí, eles já sabem como eles são, mas é aceitar a forma como eles nasceram, eu penso assim...

(...)

Matheus: Você fica refém da sociedade, você é refém da sociedade. Porque, se a pessoa... (Inaudível) e ela ficar escondendo aquilo se negando, ela vai ser tratada diferente, ela não vai ser julgada, ninguém vai se afastar, então ela prefere ficar calada, sofrendo aquilo, remoendo, perto das pessoas, porque se ela falar as pessoas vão se afastar, porque o preconceito é muito grande.

Professora: Muito bom

Evento 1: Construindo narrativas históricas a partir de um objeto relacionado a cultura africana e afro-brasileira.

No evento acima, a professora constrói junto aos alunos uma prática de leitura de um objeto bastante vinculado as culturas africanas: o “turbante”. Ela inicia o diálogo construindo ideias sobre os usos do turbante na sociedade atual para, em seguida, trazer para o debate a historicidade do objeto, suas origens em solo brasileiro, seus usos e concepções ao longo de fotos da história do Brasil. A professora explica que o turbante foi um objeto trazido pelas negras africanas que aqui foram escravizadas e por ser um objeto que ficou bastante atrelado a cultura africana, seu uso ficou por muito tempo restrito as negras africanas e suas descendentes. No início do século XX, explica a professora, que a cantora e atriz Carmem Miranda, compôs seu figurino com o turbante na tentativa de criar uma imagem do Brasil para os outros países. Finalmente, nos finais do século XX, o turbante volta a ser introduzido ao gosto popular.

Depois de introduzir o tema, a professora convida os alunos a buscarem respostas sobre os porquês dos usos do turbante na atualidade. Os alunos entram em cena tecendo tramas entre sujeitos e objetos em exercícios de interpretar a complexidade da sociedade atual em que o turbante está inserido. Desse exercício emergem noções sobre uma maior aceitação dos sujeitos dos elementos da cultura africana e afro-brasileira, sobre o papel dos debates da contemporaneidade que vem colocando a questão e fazendo refletir. A seguir, vem, mais uma vez da fala da professora uma permanência no tempo que seriam a persistência de práticas discriminatórias e racistas sobre as quais os alunos concordam. Desse modo no movimento dialógico produzido em sala de aula a partir do turbante que funcionou como “objeto gerador” afloraram interpretações sobre a História do Brasil, sobre racismo na sociedade brasileira, sobre a construção de identidades e sobre as práticas culturais na sociedade brasileira. Os alunos perceberam mudanças e permanências no tempo histórico próprias da forma de pensar historicamente. Desse modo, a partir da dinâmica pautada na historicidade do turbante, sob a ação mediada da professora, os alunos produzirão compreensões e raciocínios históricos.

Nos trechos a seguir, pertencentes as duas aulas investigadas, os alunos seguem apresentando os objetos trazidos e fazendo leituras deles a partir da perspectiva teórica sobre a aprendizagem de História pelos objetos apresentada pela professora.

Lucas discute a simbologia da capoeira a partir de sua corda branca, objeto de memória dos anos em que praticou a capoeira.

Lucas Simões: Por que a capoeira ela virou um símbolo né, da identidade cultural brasileira né, e... Enfim, faz parte hoje da história né, os escravos começaram a jogar capoeira e, de certa forma, depois se defenderam com essa arte também e foi passando né de geração em geração, até com que né, com base na História, eu comecei a fazer, gostei e fiz por longos anos e guardei essa daqui como recordação, foi a minha primeira corda né que é a corda branca. E é isso.

A aluna Valéria reflete sobre as múltiplas temporalidades que o presente abriga ao reconhecer que embora usado até hoje com outras roupagens o pilão pertence a outra época. Sua fala demonstra que ela percebe continuidades e mudanças entre passado e presente.

Valéria: E ele vai se transformando né com o passar do tempo, não que isso aqui era daquela época não (pega o pilão), eles usavam parecido naquela época eles “vai” melhorando ele com o passar do tempo como a colher de pau também que eles usavam muito naquela época.

Já no trecho a seguir a narrativa construída pelo aluno Alexander sobre o objeto trazido, o berimbau, dá ensejo a reflexões sobre estratégias de resistência protagonizadas pelos escravos sobre seus senhores nos tempos da colônia.

Alexander: Eu trouxe o Berimbau gente pra falar sobre... Por que é um instrumento que eles utilizavam para tocar no... (uma estudante o interrompe rindo e ele aumenta o tom de voz) Disfarçar como se eles estivessem sabe, ensaiando uma dança de música deles, mas só que como eles tavam mais é ensaiando os golpes de capoeira pra poder lutar contra os senhores dos escravos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho aponta para as potencialidades de aprendizagem de história a partir do diálogo com os objetos da cultura material. Advogamos com Regis Ramos que existe uma carência na formação de professores quanto a temática da educação patrimonial e da aprendizagem de história por meio de bens da cultura material e imaterial. Nas palavras de Ramos (2004), “o tipo de saber a que o museu induz não se desenvolve em outros lugares, e tal lacuna deixa o estudante quase desprovido de meios de interpretar as nuances da linguagem museológica.” (2004: 21).

Defendemos ainda, como mostraram os trechos acima, que a pedagogia do objeto gerador com tem o poder de trazer uma materialidade a uma forma de pensar tão abstrata que é o raciocínio histórico. Essa pedagogia, portanto, produz um contato mais concreto dos alunos com a História trazendo para o presente dos alunos realidades ausentes ou presentes em outras temporalidades através dos vestígios que persistiram à revelia do tempo.

Encerramos esse texto com a fala de Regis Ramos para pensar na dimensão reflexiva dos museus e das salas de aula quando se instaura práticas mediadas pelos objetos da cultura material e imaterial.

“O papel do museu não é revelar o implícito, nem o explícito, não é resgatar o submerso, não é dar voz aos excluídos (nem aos incluídos...), não é oferecer dados ou informações. Em suma, o museu não é um doador de cultura. Sua responsabilidade social é excitar a reflexão sobre as múltiplas relações entre o presente e o passado, através de objetos no espaço expositivo”. (Ramos 2004: 31)

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Marta e CHAGAS, Mário (orgs.). *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*. 2. Ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

BARBOSA, A.M; COUTINHO, R.G. *Arte/Educação como mediação cultural e Social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009. 350 p.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós, 2010b.

CHAGAS, Mário de Souza. *Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade*. Chapecó: Argos, 2006. 135 p.

CHARTIER, Roger (1996). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade.

GALEANO, Eduardo. *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010.

Memorial Minas Gerais Vale. *Percursos da Memória: a proposta do setor educativo do Memorial Vale*. Disponível em <http://www.memorialvale.com.br/educativo/percursos-tematicos/> Acesso em: 07 de agosto de 2014.

GREEN J; YEAGER, B., & CASTANHEIRA, M. (2008). Talking texts into being: On the social construction of everyday life and academic knowledge in the classroom. In MERCER, N; & HODGKINSON, S. (eds.). *Exploring talk in schools: Inspired by the work of Douglas Barnes*. London: Sage.

PEREIRA, Júnia S.; SIMAN, Lana Mara C. Andarilhagens em chão de ladrilhos. In: FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar e aprender história: formação, saberes e práticas educativas*. Campinas: Alínea, 2009. p. 277-295.

PEREIRA, J. S.; SIMAN, L. M. C.; COSTA, C. M. e NASCIMENTO, S. S. (2007). *Escola e Museu: diálogos e Práticas*. SUM-SEC. Belo Horizonte.

PEREIRA, Junia Sales; CARVALHO, M.V (2010). Sentidos dos tempos na relação museu-escola. *Cadernos CEDES* (Impresso), v. 30, p. 383-396.

PINHO, Frederico Alves. *Tecendo narrativas, costurando tempos: ensino e aprendizagem de história no museu de artes e ofícios*. 2012. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: o museu no ensino de História*, Chapecó: Argos, 2004.

SANTOS, Myrian S., *Objetos, memória e história. Observação e análise de um museu histórico brasileiro*, Dados, Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol. 35, n.2, 1992, pp.217 a 237.

SIMAN, L. M. C. O Papel da ação mediada na construção do conhecimento histórico e no desenvolvimento do seu raciocínio. In: VII Jornada de Ensino de História e Educação, 2002, Passo Fundo, RS. História e construção do conhecimento. Passo Fundo: EDIUPF, 2002.

SIMAN, Lana M. de C. Práticas culturais e práticas escolares: aproximações e especificidades no ensino de História. *História & Ensino*, Londrina, v. 9, p. 185-203, 2003.

TASSIS, Christiane. *Memorial Minas Gerais Vale: o espaço vivo da cultura mineira ano 2013*. 1ª Edição. Belo Horizonte: Rona, 2014. 112p.

Uma ponte entre a pesquisa em Ensino de História e as demandas sociais: desafios teóricos e metodológicos em favor do nosso protagonismo

MARIA DE FÁTIMA BARBOSA DA SILVA*

I. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho objetiva divulgar algumas conclusões da pesquisa efetuada em nível de mestrado profissional²⁰, da qual resultou além da dissertação, um produto, cujo formato foi um livro²¹, que reúne subsídios para aplicação da lei 11.645-08. Esta pesquisa insere-se dentro de um conjunto de propostas emancipatórias, em afinidade com as perspectivas para uma Educação Intercultural (FLEURI, 2001: 50) e pretende colaborar para que o dispositivo jurídico de 2008 seja efetivado no contexto escolar com vistas a contribuir para a redistribuição de alguns espaços simbólicos e materiais, propondo identicamente a ruptura com alguns modelos hegemônicos, em favor do respeito a nossa pluralidade cultural.

A lei 11.645-08 corresponde ao último acréscimo quanto a temática da pluralidade cultural na nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), inserindo a obrigatoriedade do ensino quanto a questão indígena. Anteriormente a esta lei foi assinada, outra em 2003, de número 10.639, com destaque para cultura africana. Alguns trabalhos²² já descortinaram as suas trajetórias, cuja a compreensão é reveladora da ação dos movimentos das minorias sociais em direção a superação das relações assimétricas de poder: a resistência e o protagonismo dos grupos culturais subordinados são constatados através dos marcos históricos e jurídicos destes instrumentos, que demarcam a defesa em favor do direito a História.

O objetivo da pesquisa consistia na elaboração de metodologias para implementação da lei 11.645-08 no contexto escolar, as quais foram experimentadas em turmas do oitavo e nono ano do Ensino Fundamental, por meio de aulas oficinas (BARCA: 2004, 131-134), na Escola Municipal Altivo César, situada no bairro do Barreto (Niterói-RJ), campo empírico desta análise, que possibilitou aferir como os estudantes reagem a esta proposta de intervenção, pautada na pedagogia intercultural, que será melhor detalhada, em seguida.

As metodologias elaboradas procuram enunciar as relações entre os diversos grupos culturais, nas tramas entrecruzadas da história: as conexões temporais são enunciadoras de processos relacionais sugestivos dos percursos que produziram nossas identidades e diferenciações. Por meio delas são observáveis, analogamente, processos de hibridação²³, cuja potencialidade, como se verá adiante consiste no fortalecimento da noção de pertencimento, entre outros resultados. Um trabalho problematizado no laboratório do Ensino de História, com experimentações em sala de aula.

* Professora da rede municipal de Niterói, mestre em Ensino pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e integrante do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos e Pesquisas Em Ensino De História/LEPEH. E-mail: silvamfbs@gmail.com

20 A pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica (PPGEB_CAP/UERJ), com concentração na área de Currículo e Cotidiano e orientada pela professora doutora: Patrícia Ferreira de Souza Lima.

21 Este livro intitula-se "Diálogos interculturais no Ensino de História: Oficinas pedagógicas com a aplicação da lei 11.645-08" e a sua ficha completa encontra-se nas referências bibliográficas deste trabalho.

22 A título de referência ver o livro do professor Silvio de Almeida: África, o revogar de um interdito: Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa (2007) e a dissertação de minha autoria: Histórias reveladas em águas escondidas: Uma ponte entre o Ensino de História e as demandas sociais (2016). Ambos referenciados ao final deste trabalho.

23 O termo hibridação, provém de um empréstimo da Biologia, na qual um elemento cultural de uma cultura A se mescla a um elemento cultural de uma cultura B e produz um novo artefato C, artefato este híbrido. Néstor Garcia Canclini, teórico argentino, demonstra a importância de focalizarmos os processos da hibridação, pois são mais promissores para promoção do respeito, ao reunir contribuições de povos distintos, produzindo identificações maiores do que quando focalizarmos os produtos híbridos. Para este autor é essencial políticas que promovam hibridações igualitárias.

Quando pensamos nesta disciplina como uma prerrogativa fundamental no âmbito da Lei 11.645-08, passamos também a compreendê-la como um território em disputas e o acesso ao passado traduz-se em conquistas: as diversas narrativas que recontam outros tempos fortalecem alguns traços identitários e inferioriza outros. Como desdobramentos, observam-se, entre muitos efeitos corrosivos, a negação à espaços simbólicos e materiais, o silenciamento e apagamento das culturas consideradas diferentes e a reprodução de estereótipos que fortalecem preconceitos. Enfim, gerações deixam de herdar saberes que são inferiorizados por não serem considerados parte do repertório da lógica dominante.

Examinando-se este território tão disputado que é o campo do Ensino da História, convém apontar algumas reflexões, com base no trabalho das professoras Ana Ferreira da Costa Monteiro e Carmem Teresa Gabriel, ambas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Para essas autoras vivemos em tempos de questionamentos quanto a produção de saberes. As certezas se esvaem e a noção de verdade absoluta perde o sentido em face dos fenômenos sociais que vivenciamos em nosso atual contexto (GABRIEL e MONTEIRO, 2014: 23), com reflexos na problemática sobre o fim das grandes narrativas. As autoras advogam que em face da multiplicidade das forças sociais em expansão no jogo político, estas grandes narrativas tendem a ser questionadas, provocando novas inteligibilidades e no movimento em que:

“Algumas formas de narrativa – “as grandes” – são questionadas e deslegitimadas, outras – as “micro” – são reconhecidas, e seu potencial heurístico é valorizado. São narrativas que expressam as múltiplas identidades, vozes, polifonias, diferentes versões e verdades. Narrativas do “eu”, do “Outro”, dos “outros”, do nós. Narrativas que permitem dar visibilidade, voz, lugar a esses sujeitos fragmentados (...) Minorias culturais, muitas vezes não articuladas nos debates à sua condição de classe. Classe social”. (GABRIEL e MONTEIRO, 2014: 24)

Este trabalho objetiva, justamente expressar as múltiplas identidades, na expectativa de permitir a visibilidades destes sujeitos, outrora fragmentados e silenciados nas “grandes narrativas”, compreendendo que assim, estaríamos contemplando o direito ao acesso ao passado. Condição primária para aprendizagens recíprocas e estímulo ao respeito mútuo. Direito este negado a muitos povos, ao longo do nosso percurso histórico, ao demarcar-se nas macronarrativas, a centralidade europeia. Por isto, neste trabalho, assume-se a perspectiva que a aplicação da lei 11.645-08 não se limita apenas ao mero acréscimo de conteúdo: é preciso inverter lógicas hegemônicas produtoras de inferiorizações. Como opção teórica-metodológica para alcance deste objetivo, a pesquisa buscou promover situações relacionais, nas quais fossem possíveis o diálogo entre sujeitos de culturas diferentes (FLEURI, 2005: 50) para interculturalidade que pode ser definida como:

Um conceito utilizado para indicar “um conjunto de propostas de convivências entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade, ao contrário, fomentando o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos” (FLEURI, 2005: 50).

Estas propostas de convivências entre diferentes culturas foram desenvolvidas na cidade de Niterói (RJ), como estudo de caso replicável a outros contextos. Considero esta possibilidade, pois o que se verifica neste cenário urbano, não lhe é algo exclusivo, uma vez que as interações das diversas culturas nas suas múltiplas temporalidades são passíveis de interpretações, em contextos variados. Essas atuações podem ser lidas tal como um documento histórico, espelhando, igualmente, outras tramas locais e globais.

O contexto urbano de Niterói foi compreendido como uma “janela para o mundo”, na qual visualizamos as marcas dos encontros, produtores de artefatos híbridos, segundo o teórico Néstor Garcia Canclini. Para exemplificar como as considerações teóricas deste autor e de outros foram mobilizadas na prática, irei apresentar um dos experimentos que foi efetivado durante esta investigação.

Retomando-se quanto a perspectiva de operarmos com as escalas, entre a macro e micronarrativas (GABRIEL e MONTEIRO, 2014: 26) há que considerarmos as relações de poder. Elas impactam nossas subjetividades, já que estão presentes nos diversos aspectos da vida em coletividade e da qual somos participantes, pois, há inegavelmente, uma correlação entre os indivíduos e a sociedade. Devemos considerar que, as relações de poder podem se manifestar de duas formas: primeiro, na dimensão macro da política (através da ação dos grandes vultos, chefes de Estados ou autoridades, previamente estabelecidas). Segundo, nas relações cotidianas, isto é, também, na micropolítica. Sobre esta dimensão, o filósofo francês Michel de Foucault (1926-1984) dispõe que:

“O poder não se dá, não se troca, nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força”. (FOUCAULT, 1992: 175)

Sendo assim, pode se manifestar em várias escalas:

“Os poderes se exercem em níveis variados e em pontos diferentes da rede social e neste complexo os micro-poderes existem integrados ou não ao Estado, distinção que não parece, até então, ter sido relevante ou decisivo para a sua análise”. (FOUCAULT, 1979, p. XII)

Esta problemática de análise nos mostra que sempre persistirá uma atuação de uns sobre os outros, manifestas nos nexos sociais e não por cima da sociedade:

“(…) é que essa relação é um modo de ação sobre as ações. Ou seja, as relações de poder encontram-se profundamente arraigadas nonexo social, e não constituem, por cima da sociedade, uma estrutura suplementar com cujo desaparecimento se possa sonhar. De qualquer forma viver em sociedade é viver de modo tal que seja possível que uns atuem sobre as ações dos outros. Uma sociedade sem relações de poder é uma abstração”. (DREIFUS & RABINOW, 1995)

Estas duas premissas: sempre haverá relações de poder e elas resultam da ação de uns sobre os outros, nos ajudam a compreender a proposta deste trabalho. Contudo, é importante superar a noção de que as relações de poder são “simplesmente ‘danosas’ (negativas, externas, centralizadas, homogêneas, repressivas e proibitivas); podem ser também ‘benéficas’ (positivas, internas, dispersas, heterogêneas, produtivas e provocativas)” (DEACON, 1994, p. 10 apud DEACON & PARKER, 2008, p. 102).

Com base nestes entendimentos, parto da ideia de que é fundamental enunciar a voz dos grupos, historicamente silenciados, nos produtos culturais, e especificamente, em nossos currículos, que sinteticamente, neste trabalho foi compreendido como um artefato cultural capaz de espelhar as relações assimétricas de poder na nossa sociedade, (GOODSON, 2012: 21). Por isso, neste território de disputas, as práticas discursivas curriculares devem ser vistas como resultado das relações de poder que permeiam as suas relações de produção. É necessário, uma compreensão do currículo como algo que vá além de um mero produto (SILVA, 2009: 193 e 194).

Para provocarmos uma equalização diante destas relações desarmônicas que se refletem na arena em disputa dos currículos (IDEM: 2009: 193), talvez seja necessária uma revolução muito maior na forma como produzimos os nossos saberes, capaz de ultrapassar o mero acréscimo de conteúdos, como já mencionado anteriormente, uma vez que apenas a substituição de um discurso pelo outro não tocaria, efetivamente, nesta ferida, ainda, aberta que é a nossa problemática cultural.

Advogo que é possível (e muito mais, necessário) partirmos dos conteúdos já cristalizados, para enunciar saberes outros, como mote para alcance de uma sociedade mais democrática com reflexos em nossos currículos. Para alguns, esta opção poderá ser interpretada como uma alternativa conciliatória,

já que busco manter um diálogo com os saberes dominantes (os quais, não devemos esquecer, ainda fazem parte do repertório necessário para ascensão social). Porém, acredito que ela vai além disso. Pois ao considerarmos os hiatos nos discursos sobre estes grupos, poderíamos enxergar as subordinações engendradas, questionando as ausências de suas falas, muito mais que esquecendo o que foi dito e propondo outro discurso. Na prática, a opção pelo esquecimento não consistiria em uma nova forma de opressão? Não estaríamos “colocando uma pedra neste assunto”? A quem convém esquecer toda esta história de opressões e de resistências? Isto sim, seria apagar todo o esforço e as lutas destes grupos, as quais nos trouxeram até este ponto do debate.

Esse enfrentamento, na arena dos discursos curriculares, pode se constituir em grande auxílio para compreensão crítica do nosso contexto atual, no qual as informações são amplamente manipuladas e pouco questionadas. Indagações simples como: de onde provem esta informação? Qual é o lugar de fala destes sujeitos? Quais são as outras possíveis versões? Questões transpostas da aula de História, compreendida também como uma ciência “do/no tempo presente” (MONTEIRO, 2015: 166 e 167) que poderão se constituir como uma valiosa ferramenta para empoderamento dos nossos estudantes.

Este trabalho traz uma exemplificação da importância e como dialogar com os saberes já prefixados, ainda que estes tenham sido homogeneizantes ao longo do tempo. Com isto de modo algum, coloco-me a favor destas homogeneizações. Ao contrário, com foco no currículo de História, proponho questionar o lugar do “índio” e do “africano” nestes discursos, demonstrando que estas ausências são estratégicas, contudo, que as suas ações podem ser verificadas tanto em suas produções culturais quanto nos vestígios que deixaram ao longo do tempo.

Por isso, a cidade é um elemento fundamental de análise, pois nela coexistem em um mesmo espaço do presente as marcas desarticuladas do passado, nos quais povos de múltiplas pertencas se relacionaram e ainda se relacionam. Acredito que é possível uma leitura e aplicação da lei 11.645-08 sem nenhuma compartimentalização entre as culturas, por meio da inversão das narrativas, cujas lógicas eurocêntricas sejam deslocadas para outras tramas plurais, nos entrecruzamentos históricos. É o que tentarei demonstrar através da experimentação prática.

2. Silenciamentos no tempo... “Deixa Falar” – Testemunhas esquecidas de uma “Bela Época”: Alguns apontamentos de uma experimentação intercultural

Esta experimentação propôs algumas reflexões sobre os silenciamentos provocados em face dos nossos indígenas e dos povos transmigrados compulsoriamente da África neste “Entrelugar” que é o Brasil, com foco no recorte temporal da Belle Époque brasileira (entre 1875 a 1931), contudo, espelhando outras temporalidades e contextos. Contextualização esta que amplia os limites do fenômeno originário da Europa (1870 a 1914). Seu público alvo foram os estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Altivo Cesar.

A cidade de Niterói (RJ), assim como outras cidades brasileiras, pode ser compreendida como um “Entrelugar” segundo a conceituação do teórico indiano Hommi Bhabha, no qual entram em conflito múltiplos fragmentos culturais de povos distintos. Marginalizados dos processos culturais dominantes, os grupos encontram caminhos para resistência e conseguem afirmar suas marcas identitárias transpondo os limites simbólicos, socialmente, construídos (BHABHA, 1998:19 e 20). E assim, tem sido com estes grupos.

A abordagem desta experimentação teve como ponto de partida esta cidade de múltiplas pertencas. Uma “janela para o mundo” pela qual foi possível entrelaçar outras histórias, enquanto buscava-se o fortalecimento do nosso próprio sentimento de pertencimento, condição essencial para o exercício da prática cidadã (SMITH, 2007:112). Outro aspecto abordado foi a desconstrução de alguns estereótipos.

A cidade compreendida em uma perspectiva intercultural, tal como propõe o teórico argentino Néstor Garcia Canclini, abriga em si, as marcas desarticuladas de um passado que compõem um mesmo presente em suas múltiplas temporalidades (CANCLINI, 2002: 41 e 42). Lócus propício às interações entre várias culturas que favorece contextos relacionais para diálogos interculturais (FLEURI, 2001: 50). Aposta da pedagogia intercultural, na qual situa-se a proposta teórica-metodológica desta experimentação. Niterói (RJ), é assim, um cenário urbano que por suas potencialidades de interação cultural, torna-se replicável a tantos outros contextos.

A opção por explorar o tema desta experimentação por meio da pedagogia intercultural, justifica-se por suas potencialidades no sentido de compreender a nossa problemática cultural, superando a noção do mero acréscimo de conteúdos em nossos currículos. Ao contrário busca problematizar as relações de poder assimétricas que lhes são subjacentes. Etapa fundamental para construção de um currículo capaz de deslocar as concepções etnocêntricas para narrativas plurais, e assim descolonizar nossas lentes para a produção de saberes outros, aptas a proporcionar mais respeito a nossa diversidade em relação as identidades culturais e quiçá outras identidades gregárias. Acima de tudo, a pedagogia intercultural nos convida a intervir nos processos sociais, a que estamos expostos cotidianamente, em favor de aprendizagens recíprocas. Uma proposta democrática, em sentido amplo.

Como possibilidade de intervenção prática, além destes promissores horizontes, a pedagogia intercultural carrega inúmeros desafios. Exemplificando-se, esperamos formar egressos capazes de operar com saberes múltiplos, contudo, não fomos assim formados. Há que se considerar, pois, que para ensinar em uma perspectiva intercultural, é preciso investir na formação docente. Isto vem ganhando certa expansão por meio de programas institucionais, como o Curso de Especialização em Saberes e Práticas Docentes (CESPEB/UFRJ), os diversos mestrados profissionais, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e, de modo mais amplo, as práticas de ensino que oferecem frutíferas oportunidades, por meio das trocas de conhecimentos entre os envolvidos, para a formação docente. Contudo, sabemos o quanto faz-se necessário avançarmos mais e garantir algumas conquistas, sob ataque em contextos mais reacionários.

Com o objetivo de contribuir com este debate e demonstrar as potencialidades da pedagogia intercultural, apresento alguns momentos, que para mim, foram marcantes nesta experimentação. Como recurso didático, utilizamos²⁴ o samba enredo da Unidos da Viradouro de 2014, que fortuitamente, naquele ano, trouxera um brado pela identidade local de Niterói. E passamos a explorar a figura mítica e emblemática do fundador desta cidade: Martin Affonso de Souza, “o índio guerreiro, Araribóia, que venceu” (Samba enredo da Unidos da Viradouro, 2014), enquanto questionávamos o lugar do “índio” nas terras que outrora lhes pertencera, bem como acerca da pretensão da coroa portuguesa em doá-las: um paradoxo, já que estas terras, mesmo fruto de rivalidades internas, entre os diversos grupos nativos, já lhes era de sua propriedade, por serem os precursores do lugar. Esse personagem ilustra, no melhor sentido da palavra, as negociações e resistências próprias das dinâmicas sociais, nos jogos de poder e que rompem com a visão tradicional dos indígenas, ou ainda dos povos feitos cativos da África, como vítimas, desorganizados, indolentes ou ingênuos.

Com a proposta de “Deixar falar” vozes outrora silenciadas, solicitei no momento da experimentação e também o faço agora, uma licença poética, para fazer emergir narrativas nas vozes destes protagonistas, como interlocutores privilegiados com a intenção de inverter a lógica dominante europeia e trazer estes sujeitos para a centralidade histórica, retirando-os das margens, local que lhes é reservado na maior parte dos livros didáticos, se e quando aparecem.

24 Passo a me referir no plural, pois incluo os estudantes nesta fala, porque acredito que nos processos de aprendizagem, nos educamos mutuamente. (FREIRE, 1981: 79)

2.1 “Sou a Terra de Ismael...” (Unidos da Viradouro, 2014)

“Apresento - por meio da música Antônico (1973): O meu nome é Ismael Silva, nasci em Jurujuba em Niterói e fui para o Rio, esta cidade sempre maravilhosa, aos três anos de idade. Fundei a primeira escola de samba, no bairro da Estácio de Sá e por um tempo eu venho fazendo a minha música. Eu espero que vocês gostem...

Quando chegava alguém falando sabe que o Salgueiro falou ... isso assim, assim, Eu dizia “Deixa Falar” ... escola de samba é aqui! Porque daqui é que saem os professores ... Se ali é a escola normal, a escola de samba é aqui, porque daqui sai os professores da Escola de samba” (Ismael Silva, 1977)²⁴

Com base na fala deste interlocutor, elucidamos alguns conceitos desafiadores até mesmo para mentes mais amadurecidas, mas que são promissores como proposta de intervenção, considerando a finalidade educativa do Ensino de História (MONTEIRO, 2003:11). Híbridação foi o primeiro deles. Sobre este conceito Canclini, afirma que são:

“processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Cabe esclarecer que as estruturas chamadas discretas foram resultados de híbridações, razão pela qual não podem ser consideradas fontes puras” (CANCLINI, 2013:19).

Canclini destaca a importância em focalizar os processos e não os resultados das híbridações:

[...] esses processos incessantes, variados de híbridação levam a relativizar a noção de identidade (...) a ênfase na híbridação não enclausura apenas a pretensão de estabelecer identidades “puras” ou “autênticas”. Além disso, põe em evidência o risco de delimitar identidades locais autocontidas ou que tentem afirmar-se como radicalmente opostas a sociedade nacional ou à globalização (...) frequentemente se tende a desvincular essas práticas da história de misturas em que se formaram. Como consequência, é absolutizado um modo de entender a identidade (...) (IDEM: 2013: 23).

Com foco na observação das práticas culturais a partir da história e das misturas em que se formaram, observamos, neste experimento prático, os processos de híbridação tendo como repertórios culturais o Carnaval, o samba, a escola de samba e o samba-enredo. Obviamente, que para aproximar estes jovens estudantes de uma teoria tão elaborada como a que se optou nesta investigação, é necessário ter em mente que o saber produzido na escola, possui dimensões distintas dos saberes produzidos na academia, contudo sem promover nenhum tipo de hierarquização, pois como bem afirma a professora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ), são saberes distintos, com públicos e finalidades, identicamente distintos. Ela sugere a adoção da conceituação de “conhecimento escolar”, que:

“surgiu no contexto dos estudos que investigam a relação entre escola e cultura, bem como o papel desempenhado pela escola na produção da memória coletiva, de identidades sociais, e na reprodução das relações de poder, através de seus mecanismos e estratégias de “seleção cultural escolar” (MONTEIRO, 2001, p.124).

Para compreendê-la, Monteiro recorreu a autores como Tardif, Lessard, Layene, Chevillard e Perrenoud, percebendo que esse saber é produzido de forma diferente do saber acadêmico. A peculiaridade reside no fato de o objeto de ensino, segundo Chevillard, resultar de um processo denominado de “transposição didática” (CHEVILLARD, 1991).

25 Esta fala provocou nos estudantes, um resgate de autoestima e de empoderamento, a partir do sentimento de que mesmo diante das exclusões, foi possível para este grupo criar algo de tamanho significado cultural. Além disto provocou uma mudança no modo de enxergar a sua própria escola. Para alguns, ela deixou de ser um lugar obrigatório para campo de oportunidades (negadas e como fruto da resistência dos grupos discriminados em luta).

A transposição didática consiste em um processo pelo qual o objeto da pesquisa acadêmica é operacionalizado a fim de tornar-se apreensível ao público a que se destina. Isso não ocorre por meios de simplificações. Ao contrário, é tarefa complexa. Exige que intrincados conhecimentos antes acessíveis a um determinado grupo devido sua especificidade, possam ser difundidos sem a perda do seu conteúdo.

André Chervel, teórico francês, é um dos principais críticos da concepção de “transposição didática” proposta por Chevillard. Ele acredita que os saberes produzidos pela escola não devem se reduzir as legitimações exteriores, tal como as que se operam no nível da noosfera²⁶, já que a escola possui uma cultura que lhe é própria, que ele denomina de cultura escolar e isto possibilita evitar as hierarquizações entre saberes (BITTENCOURT, 2008: 38). Dessa forma, é fundamental compreender as disciplinas escolares, pelo interior da escola, assumindo-se que estas possuem objetivos próprios e diferentes dos objetivos das ciências de referências, envolvendo várias esferas e saberes, dentre os quais nos interessa “os saberes docentes”.

Ciente destas questões, Monteiro define os “saberes docentes” como o conjunto de conhecimentos que os professores mobilizam na hora de ensinar. Eles são constituídos através “de um amalgama mais ou menos coerente de saberes oriundos da profissão, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência.” (MONTEIRO, 2007, p.178). Os dois primeiros se desenvolvem na articulação entre Ciências Humanas e Educação, bem como nos saberes pedagógicos e são difundidos através das seleções disciplinares das Universidades para as diversas áreas de conhecimento.

Com base nestas considerações sobre o “conhecimento escolar na disciplina de História”, como estratégia de ensino, então, buscamos uma aproximação entre a cultura daqueles jovens estudantes, inseridos no contexto local de Niterói e os temas interculturais. Assim, para clarificar as diferenças entre produto e processos híbridos, utilizamos a história do Carnaval, que se constitui como um emaranhado de diversas culturas no tempo, nas quais muitos elementos ainda perduram desde os primórdios, entre os quais destacamos a transgressão da ordem social: momento de sátira e brincadeira, no passado antigo, invertiam-se papéis de servos e reis. Durante a Idade Média, seu potencial de subversão era algo que precisa ser contido. Para a Igreja representava um perigo, pois o fiel poderia inverter, analogamente, o lugar de Deus e do diabo, como fruto de reminiscências pagãs. Na atualidade, observamos uma inversão de gênero, no qual os papéis entre homens e mulheres são substituídos.

Para provocá-los quanto ao potencial pedagógico desta prática multicultural²⁷ milenar, utilizamos uma fotografia do Bloco de Índios em Niterói (fig 1) e apesar da recorrência pelo exótico em suas respostas, alguns estudantes conseguiram concluir que a fotografia e esta prática cultural de se fantasiar de índios, inserida no contexto do Carnaval pode ser também uma prática transgressora, pois se, outrora, lhes provocaram isolamentos, durante esta festa, eles são os donos da rua, nos corpos daqueles se deixam levar aos sons dos batuques.

Para aprofundar um pouco mais estas relações transgressoras impressas nos corpos carnavalescos, convém uma aproximação com a noção de “corpos dóceis”, proposta por Michel de Foucault, filósofo francês. Ele afirma que as relações de poder ocorrem em um espaço tempo, circunscrito a práticas institucionais mais que a vontades individuais (FOUCAULT, 2008: 116). Estas instituições operam com formas de controle que incidem sobre a corporeidade dos indivíduos, produzindo corpos dóceis, aqueles que se ajustam as regras da sociedade, ou indóceis, os que reagem, insurgindo-se contra estas regras. (MACHADO, 2009, p. 124). Assim, a arte do carnaval, ao longo do tempo, insurgiu como movimento de

26 Para Chevillard, o processo de seleção cultural se inicia muito antes da atuação dos professores, sendo estes mais um agente da noosfera, que incluem técnicos, acadêmicos, entre outros.

27 O multiculturalismo é diferente do interculturalismo, pois se no prefixo “inter” fica evidente o seu potencial para a promoção do diálogo, o multiculturalismo apenas aponta para a coexistência de diversas culturas seja nas práticas culturais, como no carnaval, seja em um espaço geográfico, como no Brasil.

resistência quanto a ordem social já estabelecida e é reveladora dos caminhos percorridos para afirmação das identidades dos grupos dominados.

Ismael Silva, como testemunha da *Bela Época*, tema desta experimentação, e como elemento constitutivo de um grupo cultural, funda juntamente com outros sujeitos a primeira escola de samba, a “Deixa falar”, escola esta que tipifica a noção de corpo insurgente contra o sistema, isto é indócil. Este sujeito, Ismael Silva, fundador e integrante deste corpo indócil, com nuances de ironia, posto que não podia frequentar a escola de normalistas (corpo dócil), por não se enquadrar nos moldes de uma elite branca, afirma a riqueza cultural deste grupo, pois de lá saíam “os professores do samba”, e, rompe com os padrões estéticos considerados aceitáveis, no momento em que a classe dominante conservadora, respira os ares dos padrões europeus.

Artefatos duradouros da *Bélla Epóque*, o samba e a escola de samba, ganham o mundo em versos carnavalescos, e inaugura um fazer carnaval à carioca:

“Apesar de sua ancestralidade africana, o carnaval carioca incorporou outras maneiras de se manifestar, tornando-se uma festa global. A experimentação realizada pelo carnaval na cidade do Rio de Janeiro e suas tentaculares redes permitem que o evento não pertença somente ao nicho de um grupo fechado em si mesmo. Assim se espraiam pelo Brasil e pelo mundo escolas de samba reinventando o “fazer” do carnaval (...)

O carnaval das escolas de samba está sedimentado como uma grande bricolagem em que múltiplas referências culturais ficam amalgamadas.

Dessa maneira o carnaval é o lugar do compósito, do hifenado e do híbrido” (SILVA, 2014, p.18-19).

Este lugar do compósito, do hifenado e do híbrido contrasta com o espaço de segregação histórica imposta a este povo de África, bem como com o fato do samba ser um elemento genuinamente, brasileiro, ainda que contenha as marcas da ancestralidade africana. Temos, no entanto, que concordar com este caráter híbrido, já que o samba e o carnaval à carioca, atravessam as barreiras sociais e caíram no gosto, tanto dos grupos elitistas, quanto populares, com expressividade mundial.

Há que se destacar que desde as suas origens, as Escolas de Samba demarcam este lugar de resistência e sobretudo, se afirmam como espaço não formal de Educação²⁸. Aproveitando este potencial pedagógico, utilizamos os versos do samba-enredo da Unidos da Viradouro, como “porta de entrada” para problematizar as versões cristalizadas por meio dos textos oficiais, especialmente dos livros didáticos, instrumento de uso cotidiano nas aulas de História.

Principiamos por questionar, dentre os artefatos e espaços culturais, emergentes daquele contexto de efervescência cultural, o lugar do samba e os seus espaços de convivências, posto que se destacavam os cinemas, teatros e clubes, mas havia silenciamentos tanto para esta arte – a Escola de samba, fundada em 1928 – quanto dos espaços de encontro dos grupos que atuaram na sua criação. Outro silenciamento dizia respeito a questão das cidades, pois apenas o Rio de Janeiro, aparecia nestes manuais como portadora das modernizações advindas do contexto da *Bélla Épóque*.

Com foco, nestes hiatos, buscamos uma interlocução com os versos do samba da Unidos da Viradouro, propondo algumas aproximações, por meio de imagens, documentos e atividades de campo. A primeira referência, como já analisamos, dizia respeito a figura de Ismael Silva, como representativa de um povo de África. Outra referência dizia respeito a noção de progresso, “nos trilhos da História... evolução” (Unidos da Viradouro, 2014).

28 Como sabemos, estas escolas funcionam como espaço recreativo, pedagógico e de resistência. A cada ano, buscam inovar e para isto desenvolvem um enredo ao longo do desfile, ao som de um samba, que por isso é chamado de samba-enredo.

Observando os espaços e transformações da cidade de Niterói, outro contexto, no qual se verificou os efeitos da Belle Époque, observamos arruamentos, criação de portos (para escoamento do café, sobretudo), fundação de teatros, cinemas e clubes e a expansão das comunicações. Contudo, este progresso, não abraçaria a todos, colocando o próprio Ismael Silva em condições precárias. Utilizamos diversas imagens para demonstrar outros grupos afetados, como por exemplo a comunidade pesqueira em Icaraí (fig.2).

Há que se destacar que este fenômeno da Belle Époque está profundamente imbricado a outro, o Imperialismo, que o financia com recursos provenientes da lógica de que o mais forte possui o direito de explorar o mais fraco, uma apropriação da teoria da evolução das espécies, proposta por Charles Darwin: o darwinismo social. A figura 2 foi também utilizada para problematizar esta relação predatória em relação a grupos culturais diferentes e em relação a própria natureza.

Nos Caminhos de Darwin, “Caminhos que o mestre traçou” (Unidos da Viradouro, 2014), para observação das espécies em Niterói, os alunos inferiram a importância do respeito a natureza, como condição para produção de conhecimentos, e principalmente, como garantia de sobrevivência das futuras gerações (fig. 3). Enquanto, os estudantes se apropriavam melhor da teoria proposta por Darwin, aproveitamos para compreender em que consistia a aplicação desta teoria a sociedade, como recurso legitimador para as pilhagens ocorridas durante o século XIX, contexto da Belle Époque e do Imperialismo, cujas relações já foram mencionadas.

Como modelo a ser seguido, o padrão branco europeu, estava longe da realidade brasileira, motivo pelo qual, as teorias racialistas, resultantes do darwinismo social, foram apropriadas por meio de políticas públicas para o “embraquecimento” da nação, já que os negros eram vistos como motivo do atraso econômico brasileiro.

Em todos estes apontamentos, procurei demonstrar por meio dos roteiros silenciosos, as ausências quanto a presença indígena. Assim, exemplificando, a pedra de Itapuca (fig. 4), reflete os avanços deste progresso, mas demarca a ausência deste grupo, cujo o próprio nome da cidade lhe é devedor, pois Niterói, significa “águas escondidas” na língua tupi. Assim, perguntávamos onde está o “índio” nestas narrativas e nesta cidade, que outrora lhe pertencera? Percebemos suas marcas dispersas no tempo, em diálogo com outras temporalidades.

Ainda que não enunciadas diretamente, nos instrumentos formais de ensino, estas interrogações serviram para despertar os estudantes para o fato de que mesmo silenciados, os indígenas constituem um povo contributivo não apenas deste lugar, como desta relação passado-presente, e, que sem o devido cuidado de memória, e respeito a outras culturas, suas histórias e suas contribuições tendem a se dissipar ainda mais no tempo. Algo que o samba-enredo da Unidos da Viradouro, propôs enunciar, no diálogo com outros sujeitos, outras temporalidades em tramas entrecruzadas. Uma experiência de ensino, em espaço de luta e resistência, transposta para sala de aula.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva da interculturalidade abre caminhos de Diálogos e propicia o “encontro” entre sujeitos de culturas diferentes e seus saberes no tempo. Como proposta deste trabalho, evidenciou-se o protagonismo de diversos sujeitos, em geral, marginalizados nas grandes narrativas. Como estratégia didática, utilizou-se o samba enredo da Viradouro para tessitura de novas tramas por meio de conteúdos já cristalizados em nossos currículos, a fim de evidenciarmos os hiatos e as relações de poder, aproveitando o potencial híbrido do samba, da Escola de Samba e do Carnaval. Como expectativa de ação, convém lembrar, por último que neste palco, “o artista somos nós” (Samba enredo da Unidos da Viradouro, 2014).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALBUQUERQUE, Wlamira. *Uma História dos Negros no Brasil*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- BARCA, Isabel. *Aula Oficina: do Projeto à Avaliação*. In. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. - Brasília: MEC/SEF, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em 07/06/2011
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC /SEF, 1999. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>. Acesso em 11/11/2017
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso 07/06/2011.
- CANCLINI, Néstor Garcia. Cidades e cidadãos imaginados pelos meios de comunicação. OPINIÃO PÚBLICA, Campinas, Vol. VIII, nº 1, 2002, pp.40-53. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/op/v8n1/14873.pdf>. Acesso: 30 jul. 2016.
- FILHO, Sílvio de Almeida. *História da África: o revogar de um interdito. Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa*. Quartil: Rio de Janeiro, 2007.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. Revista PerCursos. V.2. Nº. 2, p.109/128. Núcleo de Estudos em Políticas Públicas. Udesc, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7 ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 9 ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1981
- GOODSON, Ivor F. *Currículo, teoria e História*. 12 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.
- MACHADO, Roberto. Foucault, a Ciência e o Saber. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- MONTEIRO, Ana Maria ... (et al). *Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Maud X FAPERJ: 2014.
- _____. *Aulas de História: questões do/no tempo presente*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 58, p. 165-182, out./dez. 2015.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. 1ª reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010.
- SILVA, Ismael. *Antônico*. In Se você Jurar. RCA, 1973. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eUUFYGsdiAs>. 07 de Agosto de 2014.
- SILVA, Eduardo Pires Nunes. *Azul celeste em Vermelho: O projeto carnavalesco de Martinho e Ruça na Unidos da Vila Isabel entre 1988 e 1990*. Dissertação. UERJ, 2014.
- SILVA, Maria de Fátima Barbosa da. *Diálogos Interculturais no Ensino de História: Oficinas pedagógicas com aplicação da lei 11.645-08*. Rio de Janeiro: PoD editora, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo e identidade social: territórios contestados*, In: SILVA, T.T. da (org.), *Alienígenas na sala de Aula. Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *O ensino de História Local e os desafios da formação da Consciência Histórica*. In: GASPARELO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; MONTEIRO, Ana Maria (orgs). *Ensino de História: sujeitos saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

Consulta a sites:

<https://www.youtube.com/watch?v=eUUFGYsdias>

https://www.youtube.com/watch?v=8_KKiSPzz9Y

ANEXOS



Figura 1: Bloco de Índios (Niterói- RJ, 1940). Coleção Carnavais de Rua de Niterói – LABOI – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.labhoi.uff.br/taxonomy/term/208>>. Acesso em 02/02/2015.



Figura 2: A praia de Icaraí, nas primeiras décadas do século XX, abrigava uma comunidade de pescadores. Disponível em: http://www.brasilcult.pro.br/brasil_antigo/niteroi/niteroi04.htm Acesso em 10/02/2015



Figura 3: Atividade de Campo: Caminhos de Darwin. Acervo Pessoal da autora, maio de 2015.



Figura 4: Pedra de Itapuca (antes e depois do corte). Disponível em: <http://historiasporai.blogspot.com.br/2015/03/arco-de-itapuca.html>
<http://www.rembrandt.com.br/iacervo/6/Mauro-Ferreira/>
Acesso em 10/02/2015

Enseñanza de la historia en Argentina: un panorama de investigaciones y redes.

MARIA PAULA GONZALEZ*

I. Introducción

Este trabajo tiene un doble objetivo. Por un lado, presentar un panorama del campo de las investigaciones en enseñanza de historia desarrolladas entre 1991 y 2016 en Argentina.²⁹ Por otro, aludir a tres redes de investigación y cooperación académica que se han establecido en los últimos años entre Argentina y Brasil en este mismo campo.

Tal presentación permitirá subrayar, por un lado, que la enseñanza de la historia como campo de investigación en Argentina se encuentra en franca expansión al tiempo que muestra su carácter de espacio de frontera - multidisciplinar y dialógico -. Por otro lado, que las redes e intercambios establecidos potencian este campo y colabora en su consolidación académica.

2. Investigaciones sobre enseñanza de la historia en Argentina: líneas, temas y preguntas

En este apartado, y sin pretensiones (ni posibilidades) de exhaustividad, se dará cuenta de las grandes líneas de trabajo sobre la enseñanza de la historia en Argentina, señalando los temas y objetos abordados en indagaciones realizadas en universidades nacionales, sobre todo relativas al nivel secundario y la formación docente para tal fin.³⁰

Al respecto, cabe señalar que realizar un “estado de la situación” de la investigación en Argentina resulta un proyecto ambicioso y difícil dado que el acceso a publicaciones e informes no resulta fácil en nuestro país. De hecho, recién en diciembre de 2013 se sancionó en Argentina la ley 26899 de creación de Repositorios Digitales Institucionales de Acceso Abierto que fue reglamentada en diciembre de 2016. En consecuencia, aún se encuentran en construcción tales repositorios en las Universidades Nacionales.³¹

Por lo mismo, este panorama se basa en la exploración y sistematización de información de un conjunto de revistas. Por un lado, las dos especializadas en el campo que nos ocupa editadas en nuestro país: Clío & asociados, la historia enseñada -cuyo primer número data de 1996 y es editada actualmente por la UNL y la UNLP³² - y Reseñas de Enseñanza de la Historia - publicada por la APEHUN desde 2003³³ -. Por otro, un conjunto de revistas de historia³⁴ y de educación³⁵ incluidas en el núcleo básico de revistas del

* Universidad Nacional de General Sarmiento y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. Graduada en Historia por la Universidad de Buenos Aires y Doctora por la Universidad Autónoma de Barcelona (España) en el programa de Didáctica de las Ciencias Sociales. mpgonzal@ungs.edu.ar

29. Retomo para ello, en parte, un estudio anterior sobre las investigaciones realizadas entre 1991 y 2011 (González, 2014) y uno más reciente que avanzó en el período 2011-2016 (González y González Iglesias, 2017)

30. Se tomaron aquellas que dan cuenta de un trabajo de análisis de fuentes primarias (entrevistas, encuestas, observaciones) o secundarias (planes, programas, libros de textos escolares, actas, diseños, legislación) y no se alude a trabajos de reflexión, relatorías de experiencias ni propuestas de innovación.

31. Véase: <http://repositorios.mincyt.gob.ar/>.

32. Clío & Asociados... se encuentra en acceso abierto en los repositorios de la UNLP <http://sedici.unlp.edu.ar/> y de la UNL [https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/Mariela_Coudannes_\(2013_y_2016\)](https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/Mariela_Coudannes_(2013_y_2016)), actual directora por la UNL, ha reconstruido la trayectoria de esta revista, mientras que Silvia Finocchio (2016) también ha tomado esta publicación para revisarlo como objeto de análisis.

33. La APEHUN ha puesto a disposición en su página web <http://www.apehun.com.ar/index.php/resenas> algunos ejemplares de Reseñas... en formato pdf.

34. Las revistas de historia como *Entre pasados*, *Revista de Historia* editada hasta 2012; la *Revista de la Escuela de Historia de la UNSa*, *Trabajos y Comunicaciones -Segunda época-* de la UNLP, *Quinto Sol* de la UNLPam, *Anuario del IES de la UNICEN* han incluido en sus volúmenes trabajos sobre la enseñanza de esa disciplina y, además, se cuentan entre las publicaciones del Núcleo Básico de revistas de Revistas Científicas Argentinas de Caicyt.

35. Se han revisado: *Propuesta Educativa de la FLACSO*, *Praxis Educativa de la UNLPam* y *Contextos de Educación de la UNRC*, incluidas en el núcleo básico de Caicyt.

CAICYT.³⁶ Este recorte principal se complementa con otras publicaciones puesto que la primera revista específica inició su camino en 1996 y aquí se ha decidido realizar un panorama desde 1991.

A partir de las fuentes consultadas, y a grandes rasgos, es posible señalar cuatro grandes líneas de investigación contenidos y sentidos, formación docente, enseñanza y profesores, aprendizaje y estudiantes. Desde luego, esas líneas no son compartimentos estancos ni excluyentes sino espacios en los cuales confluyen diversas perspectivas disciplinares, enfoques teóricos y acercamientos metodológicos. No obstante, las “etiquetas” resultan operativas para ordenar la presentación.³⁷

Los contenidos y sentidos de la enseñanza de la historia fue la primera línea en reunir los esfuerzos de diversos investigadores a inicios de la década del '90. Y es que, para ese entonces (es decir, después de la última dictadura y de cara a la reforma educativa en ciernes) las inquietudes en torno a estos tópicos alentaron el estudio de las propuestas “oficial” y “editorial” para la enseñanza de la historia. Varias preocupaciones subyacían en esos trabajos: por un lado, la distancia entre aquello que transmitía la escuela y lo que la historiografía producía y, por otro, las representaciones identitarias nacionalistas y chauvinistas presentes en programas y textos.

A partir de esa preocupación inicial, otros trabajos analizaron la propuesta editorial, integrando miradas de manuales escolares anteriores y/o posteriores a la reforma educativa de los años '90 sobre algunos temas o procesos puntuales: la historia antigua, el siglo XX, la inclusión de la historia económica y social, la construcción del Estado nacional, el rosismo, el peronismo, Asia y África, los derechos humanos, la historia de América, la historia local y regional, la guerra de la Triple Alianza, entre muchos otros.

En general, esas indagaciones centraron su mirada en los libros de textos en sí, o cruzándolos con los textos curriculares, pero muy pocos avanzaron en la indagación de sus usos en las aulas. Asimismo, los resultados de estos estudios fueron coincidentes en sus conclusiones aun en la diversidad de unidades temáticas: que los libros de textos escolares anteriores a la reforma tendían al esquematismo y la fragmentación mientras que los publicados a partir de los '90 integraban perspectivas historiográficas renovadas que, no obstante, no los preservaban de ciertas omisiones y simplificaciones.

Otros trabajos se abocaron al estudio de los contenidos especialmente a partir del examen de los diseños curriculares generados desde la Ley Federal de 1993 y sus posteriores modificaciones en algunas jurisdicciones. Más allá de las discusiones (y valoraciones) de las que esos trabajos daban cuenta (áreas o disciplinas; lo lejano y lo cercano; procesos históricos y/o problemas, etc.) lo cierto es que todos pusieron de relieve la mutaciones que implicó la reforma abierta en los '90 para la enseñanza de la historia (al menos en términos normativos) pero también dejaron a la vista una transformación no exenta de tensiones.

En esta misma línea, otros trabajos desarrollados más recientemente han atendido sobre todo a los sentidos de la historia escolar, especialmente en torno a la formación de identidades y ciudadanías, tanto en las representaciones presentes en la legislación educativa y los diseños como en las lecturas y concepciones de los docentes. También dentro de esta gran línea de trabajo podemos ubicar los trabajos que indagaron la configuración de la historia como disciplina escolar en nuestro país en una perspectiva de más larga duración (aunque son cuantitativamente menores).

La formación docente fue otro de los temas tempranamente abordados por este campo. En efecto, en los años 90 se estudiaron, por ejemplo, las tradiciones paralelas de formación docente universitaria y

36. El núcleo básico de revistas “es un proyecto del CONICET que establece un conjunto de publicaciones científicas y tecnológicas argentinas en los distintos campos del conocimiento que son sometidas a una evaluación exhaustiva con criterios únicos definidos de calidad y trascendencia”. Véase: <http://www.caicyt-conicet.gov.ar/nucleo-basico-de-revistas-cientificas>.

37. Por razones de espacio, no se incluyen las referencias bibliográficas de las investigaciones citadas las cuales pueden ser recuperadas en González (2014) y González y González Iglesias (2017)

no universitaria que se da en nuestro país.³⁸ En esta misma línea, años después, otros trabajos indagaron las representaciones de los futuros profesores de historia en torno a la propia práctica, al vínculo entre biografía escolar y práctica docente, etcétera. Asimismo, otros se ocuparon de conocer y caracterizar el perfil de los estudiantes de historia en distintas jurisdicciones e instituciones formativas teniendo en cuenta variables sociales, económicas y culturales. Como en la línea anterior, también en ésta se registran estudios que reconstruyen históricamente la formación docente en diversas universidades a partir de la revisión de planes, reformas y debates que se dieron en algunas instituciones.

Una tercera línea se recorta en torno a la enseñanza y los docentes. En tal sentido, un trabajo pionero a inicios de la década del '90 indagó los ámbitos que constituyen la práctica docente en historia. Esta línea de investigación no tuvo contribuciones del mismo alcance y difusión en momentos inmediatamente posteriores a la reforma educativa de los '90 pero se revitalizó en los últimos años. Así, se analizaron: las significaciones que los profesores de historia le otorgan a la enseñanza de la historia –en diversos contextos políticos y educativos–; los modos en que los diseños curriculares son leídos y traducidos por los docentes; cómo se plasma la historia enseñada en las aulas, entre otras cuestiones. Asimismo, otros trabajos analizaron la enseñanza a partir de los desafíos de la incorporación de diversos materiales, como el cine. Desde luego, estos no han sido los únicos trabajos concentrados en la enseñanza y los profesores ya que muchos de ellos se realizaron en torno a la historia reciente (como se indicará más adelante).

Otro gran conjunto de investigaciones conforman la línea centrada en el aprendizaje y los estudiantes. En él, se destacan sucesivos proyectos que trabajaron sobre los conocimientos de los niños y las posibilidades de cambio conceptual (en torno a nociones sociales tales como autoridad presidencial, gobierno nacional, etcétera) línea que más recientemente se ha abocado a la discusión de las perspectivas de la evolución del conocimiento y modos de pensamiento. Por su parte, otros trabajos han indagado el proceso de apropiación de nociones y narrativas históricas (en torno al concepto de nación o a procesos como las independencias o las conquistas-reconquistas) o las representaciones de los jóvenes en torno la identidad, la política, la ciudadanía y la historia. Ambas líneas, que se ocupan del aprendizaje de los jóvenes y de la enseñanza de la historia, observan esos procesos desde, sobre todo, los aportes de la psicología cognitiva y la sociocultural.

También centrada en los jóvenes, aunque en una perspectiva diferente, una indagación inter-universitaria internacional ha buscado relevar los elementos pertinentes al aprendizaje histórico, la conciencia histórica y la cultura política de los jóvenes latinoamericanos incluyendo también elementos relativos a la enseñanza en las escuelas (proyecto al que volveré luego por tratarse de una investigación producto de una red). En esta línea también podemos ubicar un importante conjunto de investigaciones que, si bien se ocupan del aprendizaje de niños y adolescentes, tiene como propósito explícito generar un diálogo con la enseñanza. Dentro de este grupo, se destacan dos líneas: por un lado, la que ha trabajado el aprendizaje de los alumnos a partir de la implementación de propuestas didácticas (por ejemplo, basadas en la historia oral) y, por otro, la que ha abordado el aprendizaje de la lectura y escritura en historia y ciencias sociales.

Por cierto, esta reseña en cuatro grandes líneas no desconoce otras interesantes aproximaciones menos visitadas, como los trabajos que propusieron un acercamiento a la enseñanza y aprendizaje a través de la narrativa histórica, la exploración de actos escolares, o la historia con diferentes públicos y en diversos contextos (por ejemplo, experiencias con talleres para adultos, con jóvenes en situaciones de encierro, etcétera). Sin embargo, esto también demuestra una de las características de este campo, esto es, que los mayores esfuerzos se han concentrado en la enseñanza de la historia en las aulas de primaria y sobre todo de secundaria y en la formación docente.

38. La formación docente no universitaria se da en los Institutos Superiores de Formación docente (ISFD).

3. Un tema especialmente fértil: la historia argentina reciente.

La historia argentina reciente en la escuela merece un apartado especial puesto que ha sido el tema que más esfuerzos de investigación ha reunido en el campo. Esto concuerda con el énfasis puesto en las políticas educativas ya que, como señala Finocchio (2010), la enseñanza y conmemoración de este pasado cercano ha sido una de las interpelaciones más fuertes que se ha hecho a los saberes y prácticas escolares en Argentina.

En términos generales, son varias las obras que han analizado los desafíos de la incorporación de la historia reciente en la escuela así como problematizaron las formas que adquiere la transmisión de la historia reciente y la construcción de la memoria en la escuela advirtiendo la preeminencia del recuerdo y la condena sobre la explicación y los riesgos que eso conlleva en la cristalización de sentidos.

Como para otros temas, se ha analizado exhaustivamente la propuesta oficial en diversas jurisdicciones –Córdoba, Provincia de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Río Negro, Santa Fe, etcétera- observando relaciones con el contexto político y memorial en que los diversos diseños y legislaciones fueron aprobadas. Del mismo modo, ha sido profundamente estudiada la propuesta editorial referida a la historia argentina reciente entre la sanción de las leyes Federal 24195 de 1993 y Nacional de Educación 26206 de 2006. Estos estudios han mostrado cómo los contenidos partieron de una notable disparidad, contradicciones y ambivalencias entre los años '80 y '90 hasta llegar a una mayor profundización de los tópicos relativos al pasado reciente en los manuales editados últimamente, transformación concomitante a las que se dieron en las luchas y políticas de la memoria. En esta misma senda, algunos trabajos dan cuenta de un análisis diacrónico incluyendo la mirada sobre los contenidos de la historia reciente durante la propia dictadura y las transformaciones que fueron viviendo en sus enunciados desde los años '80 a la actualidad.

Otros trabajos han apostado por reconstruir e interpretar las prácticas docentes en torno a la historia argentina reciente en secundaria desde la perspectiva de los profesores de diversa antigüedad, inserción institucional y contextos atravesados por “luchas por la memoria”. En estos trabajos se ha destacado de qué manera la propia biografía y los posicionamientos éticos y políticos así como los contextos, las tensiones institucionales y la mirada que tienen los profesores de los alumnos dejan marcas identificables en las prácticas docentes.

Asimismo, otras indagaciones han analizado el tratamiento de la historia argentina reciente en algunos contextos específicos que imprimieron marcas singulares a esa transmisión y en instituciones puntuales a través de trabajos de cariz etnográfico. Así, por ejemplo, se exploraron cómo las dinámicas escolares -de la escuela en general y de ciertas institucionales en particular - inciden en la construcción y complejización de la memoria de los jóvenes, observando tanto las posibilidades como las constricciones.

Otros trabajos han analizado cómo se gestionan y dotan de contenido a las conmemoraciones escolares en torno a las efemérides de la memoria.³⁹ A través del análisis de un conjunto de discursos pronunciados por docentes en actos conmemorativos así como por intermedio de la observación de carteleros en escuelas y carpetas de alumnos, estas investigaciones han reflexionado sobre las memorias en conflicto así como las tensiones que se generan al interior de las instituciones (especialmente entre docentes y directivos) al tiempo que han mostrado que las conmemoraciones anclan en la condena al terrorismo de Estado perpetrado por la última dictadura como mal externo a la sociedad.

En este grupo referido a la enseñanza de la historia reciente, surgieron también algunos análisis de materiales que exceden el formato escrito e impreso, como los disponibles en Internet generados por

38. La formación docente no universitaria se da en los Institutos Superiores de Formación docente (ISFD).

39. Me refiero a actos conmemorativos escolares referidos al pasado reciente, como el del 24 de marzo que recuerda la fecha del último golpe militar en Argentina.

programas oficiales -tales como Conectar-Igualdad y Educación y Memoria del Ministerio de Educación- así como los usos y apropiaciones docentes de recursos más conocidos como el cine o de textos como el “Nunca Más”⁴⁰.

Del mismo modo, se registran estudios que combinan la revisión de ciertas temáticas puntuales de la historia reciente como la guerra de Malvinas. Sobre esta cuestión, las indagaciones han advertido la poca relación que se establece entre guerra y dictadura, las disputas de memoria que conlleva ese tema, así como la persistencia de representaciones de soberanía de fuerte raigambre escolar.

Otro conjunto de investigaciones han reconstruido las narrativas de los jóvenes estudiantes de secundaria en torno a la historia reciente y particularmente la última dictadura. Todos estos trabajos han coincidido en señalar que el pasado reciente es apropiado y reelaborado por los jóvenes aunque reproduciendo algunos silencios y omisiones propios de la memoria colectiva. En este sentido, destacan la condena que mayoritariamente manifiestan los jóvenes frente al terrorismo de Estado perpetrado por la última dictadura pero desde una mirada deshistorizada que no se interroga por las responsabilidades colectivas más amplias que las concernientes a las fuerzas armadas. Tal relato “ancla” en un consenso básico de la sociedad que dio forma a una(s) memoria(s) que, con matices, se elaboraron para explicar la última dictadura desde el retorno a la democracia en 1983. Al mismo tiempo, estos trabajos señalan que los jóvenes son capaces de advertir y criticar los silencios y las controversias presentes en las memorias de los adultos y advierten los riesgos de una repetición ritualizada.

Visto en perspectiva, si para las grandes líneas generales antes reseñadas se detecta la primacía de ciertos marcos teóricos y metodológicos o la recurrencia de algunos objetos y unidades de análisis, las investigaciones centradas en la historia reciente en la escuela reúnen y cruzan todas: aquella preocupada por los contenidos y sentidos, la concentrada en la enseñanza y los profesores, la inquieta por los jóvenes y el aprendizaje y, en menor medida, la abocada en la formación docente. En efecto, se pueden advertir las diferentes perspectivas disciplinares (historiografía, pedagogía, didáctica, antropología, sociología, ciencias políticas), los diversos enfoques teóricos y los disímiles acercamientos metodológicos dando cuenta de lo multidisciplinar y dialógico de este campo.

Más aún, en los últimos años, en esta porción del campo en particular se han dado pasos interesantes en torno al análisis de las prácticas escolares y docentes y en relación con nuevos materiales didácticos o viejos recursos pero vistos desde los usos y apropiaciones de los docentes. Asimismo, son más los trabajos que, si bien se concentran en los contenidos, los profesores o los estudiantes, avanzan sobre el resto de las dimensiones señalando las necesarias interrelaciones.

4. Redes Argentina –Brasil: tres casos

En los últimos años, una serie de intercambios académicos y redes de cooperación entre equipos de Argentina y Brasil promovieron el desarrollo de investigaciones y producciones conjuntas y su divulgación en torno a la enseñanza de la historia.

En este sentido, interesa dar cuenta brevemente de tres redes: “Projeto Peabiru: Ensino de História e cultura contemporânea”, “Jóvenes e Historia en el MERCOSUR”, y “Proyecto Zorzal”.

Peabiru se inició con la pretensión de constituir un red de pesquisa interinstitucional reuniendo investigadores de diferentes estados brasileiros que realizaran estudios de maestría, doctorado y posdoctorado ligados al grupo “Memória, História e Educação” de la Facultad de Educación de la UNICAMP liderado por Ernesta Zamboni. El diálogo en Brasil entre UNICAMP, UFSC, UFU y UEL fue ampliado a un diálogo

40 . Nombre del informe final de la Comisión Nacional por la Desaparición de Personas (CONADEP) presentado en 1984.

internacional con investigadores argentinos – dirigidos por Silvia Finocchio (UBA) - que estaba desarrollando proyectos de investigación en relación con la enseñanza de la historia.⁴¹

El proyecto puso en diálogo diversas investigaciones relacionadas y se situó en la interface de varios campos de conocimiento (educación, historia, antropología, sociología). Dichas pesquisas tuvieron como objetivo principal comprender la dinámica implicada en procesos de construcción de saberes docentes -con énfasis en los múltiples espacios y procesos culturales que median el saber histórico en la contemporaneidad - siendo los estudiantes - niños y jóvenes - los sujetos privilegiados de atención en la investigación.⁴²

Otra interesante red interuniversitaria internacional liderada por Luis Cerri (UEPG) inició su camino con un proyecto piloto en 2007 - llamado “Los jóvenes y la historia”⁴³ - con el que se propuso conocer cómo los alumnos aprenden historia - y cómo la enseñan los docentes - en Argentina, Brasil y Uruguay a través de información empírica recogida por medio de encuestas.⁴⁴

A esa primera etapa, le siguió otra –esta vez llamada “Jóvenes e Historia en el MERCOSUR”- en la que estuvieron involucrados Uruguay, Paraguay y Chile además de Brasil, Argentina y Uruguay. Con un nuevo relevamiento, se llegó a encuestar a 3913 estudiantes de 15 y 16 años y 288 docentes de historia en las escuelas públicas y privadas de los mencionados países entre agosto de 2012 y mayo de 2013.⁴⁵

En ambos momentos, las preguntas para los estudiantes involucraron opiniones sobre el significado de la historia, la importancia de sus objetivos, los tipos de historia que más les agradan y en las que más confían; la trascendencia que le otorgan a la religión y la política; las prácticas docentes en las aulas; conocimientos cronológicos de los procesos históricos; interés en períodos y temas históricos; nociones de pasado y proyecciones para el futuro (tanto personales como colectivas); tópicos importantes de los contenidos escolares (por ejemplo, Edad Media, Colonización, Revolución Industrial); sentido de la Historia; explicación de la riqueza y la pobreza; comprensión de la historicidad; definiciones de nación, democracia, etc.; papel de la mujer; gobiernos militares y posicionamiento en problemas políticos contemporáneos. El cuestionario de los profesores -más breve - fue respondido por los docentes de los alumnos encuestados, posibilitando, además, comparar las concepciones y prácticas en las aulas de éstos con la de sus alumnos, además de relevar informaciones adicionales sobre el contexto en que los estudiantes respondieron sus cuestionarios.⁴⁶

Finalmente, otra red de investigadores y docentes de universidades argentinas y brasileras posibilitó el desarrollo del Proyecto Zorzal que quedó plasmado en el sitio web www.proyectozorzal.org.⁴⁷

41. Peabiru es un término tupi que alude a un camino indígena construido antes de la Conquista española y portuguesa y que atravesaba el continente de este a oeste.

42. Para más datos de este proyecto así como resultados del mismo puede verse Zamboni, Sabino Dias y Finocchio (2014)

43. Para un panorama del análisis de los resultados de esa primera etapa, puede verse el dossier en la Revista Clío & Asociados, la historia enseñada n° 14 del año 2010.

44. Los cuestionarios -uno para el profesor y otro para los estudiantes- se basaron en una adaptación de los que habían sido utilizados en el proyecto europeo Youth and History, desarrollado por la Standing Conference on History Didactics a mediados de los años '90, con la participación de 33 países europeos, además de Turquía, Israel y la Autoridad Palestina. Tal adaptación implicó la supresión de algunas preguntas y la inclusión de otras nuevas referidas al pasado y presente latinoamericano (por ejemplo, las dictaduras de las décadas del 70 y 80)

45. Participaron en esta etapa, investigadores de diversas universidades de Brasil (UEPG, UDESC, UFT, UFGD, UEA, IFG, FAFIT, UPF, UFRGS, UNEB, UFMG, UFS, UNEMAT, UFMT, UFMS, UnB, UFU) de Argentina (UNS, UNPSJB, UNGS, UNLPam, UNMdP, UNQ, UNL, UNLP), de Uruguay (UDELAR), de Paraguay (Instituto Base - Investigación Social) y de Chile (UAHC)

46. Podrán conocerse resultados de esta etapa en una publicación de próxima edición (Cerri y De Amézola, en prensa)

47. El nombre del proyecto alude al zorzal colorado, un ave que habita en los países del MERCOSUR y en otros países del sur de América al tiempo que es el ave nacional de Brasil (sabiá laranjeira). Se trata de una fauna compartida más allá de las fronteras nacionales por lo que, como la intención del sitio es trabajar sobre preguntas y problemas comunes de América latina en el siglo XX, su nombre resultó un buen identificador de los propósitos.

Dicho sitio apunta a enriquecer la enseñanza e investigación de los pasados y presentes compartidos por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay así como del resto de países del Cono Sur. Se trata de una iniciativa de investigadores en historia y en enseñanza de la historia de tres universidades sudamericanas (UNGS de Argentina; UEPG y UNIOESTE de Brasil), que tiene la intención de incidir en la formación inicial y continua de profesores de historia así como en la práctica docente.

Un conjunto de intercambios académicos iniciados en 2009 desde la UNGS con las mencionadas universidades brasileñas (y también con otras de otros países)⁴⁸ fueron la base de esta iniciativa que fue financiada en el 2015 por el Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM).

El sitio se ofrece en las tres lenguas oficiales del MERCOSUR (castellano, portugués y guaraní) y contiene esencialmente cuatro secciones.

La primera de ellas -“Fuentes”- contiene fotografías, partituras, grabados, caricaturas, documentación legal y otros muy variados elementos de diversos orígenes que fueron reunidos por integrantes del equipo, provienen de repositorios públicos (como la Biblioteca Nacional de Paraguay) o fueron donados por colegas que los recolectaron oportunamente y que decidieron ponerlos a disposición de los interesados. Han sido incorporadas todas las referencias existentes sobre cada uno de esos materiales, para facilitar el trabajo en las aulas y en el taller del historiador. En esta sección también se incluyen tres bibliotecas digitales compuestas por tesis, libros y artículos de revistas: una sobre el uso del humor para la investigación en historia, otra dedicada al análisis de la música como fuente histórica y una tercera que detalla a un centenar de sitios web que contienen documentación primaria.

La segunda sección incluye “Propuestas” de trabajo para las aulas de formación docente en historia. Esas propuestas usan diversos recursos (humor gráfico, música, cine, textos legislativos, entrevistas, etcétera) para abordar un conjunto de preguntas y problemas comunes al pasado y presente de América del sur (populismos, dictaduras, radicalización política, violencia política, etc.), desde tiempos, espacios, escalas y sujetos diversos. Así, hay propuestas sobre el vínculo entre trabajadores y líderes populistas de mediados del siglo, sobre la música en las ligas agrarias de los años 60 y 70 o sobre la literatura actual que intenta representar el horror dictatorial, entre otras. Esas propuestas han sido desarrolladas con una estructura común que incluye una discusión bibliográfica, una presentación crítica de los documentos a analizar, consignas de trabajo para un análisis histórico, historiográfico y de síntesis y un conjunto de referencias para seguir leyendo en papel y en la web.

La sección “Investigación” pone a disposición los datos de la encuesta “Jóvenes e Historia en el MERCOSUR” de la que ya dimos cuenta anteriormente. En el sitio web el visitante puede revisar los resultados de algunas preguntas realizadas, así como filtrar esa búsqueda según el país, el tipo de escuela, localidad, etc. Además de la consulta a la base de datos, el sitio pone a disposición de los interesados un análisis de esos resultados así como una biblioteca con artículos producidos con la información obtenida a través de las encuestas.

Finalmente, la sección “Videos” pone a disposición una serie de entrevistas y conferencias. Las entrevistas fueron realizadas a investigadores docentes de diversas universidades que participaron en el proyecto. En ellas, dan a conocer su trabajo, qué fuentes utilizaron, qué posibilidades y límites tienen esas fuentes, qué potencialidades encuentran para la formación de profesores de historia (aludiendo a la música, las fotografías, el humor gráfico, los debates parlamentarios, etcétera). En esta sección, también se pusieron a disposición más entrevistas, charlas y conferencias realizadas por la red.

48. Eso fue posible merced a las diversas y consecutivas financiaciones recibidas a proyectos del área de Historia del Instituto del Desarrollo Humano de la UNGS de las convocatorias del Programa de Promoción de la Universidad Argentina que se dieron dentro de un programa mayor (el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional - PIESCI -) de la Secretaría de Políticas Universitarias de Argentina.

El financiamiento del PASEM permitió plasmar en proyectozorzal.org el trabajo elaborado en redes académicas de años anteriores y ponerlo a disposición de quienes se encargan de formar profesores de historia. El lanzamiento del sitio le da continuidad a ese proceso y ofrece una vía de ampliación de los vínculos que permita continuar pensando prácticas y enfoques acerca de cómo, por qué y qué investigamos y enseñamos sobre América latina en el siglo XX y la actualidad.

5. Balance y perspectivas.

La apretada –y sin dudas incompleta- presentación realizada sobre investigaciones desarrolladas en Argentina y de algunas redes sostenidas por pesquisadores de ese país con colegas de Brasil permite esbozar un balance provisorio.

Una de las primeras constataciones es que el campo de investigaciones sobre enseñanza de historia crece en Argentina con especial fuerza en torno a la reforma abierta en 1993, es decir, a partir de los cambios y las preocupaciones que produjeron las transformaciones político-educativas. Así lo demuestran, por un lado, las primeras publicaciones, muy concentradas en el análisis de los contenidos escolares en consonancia con el énfasis puesto por aquella reforma en la renovación de los diseños curriculares, y, por otro, la aparición de la primera revista específica -Clío & Asociados...- a mediados de los años '90. Asimismo, la llegada de la revista *Reseñas* en 2003 confirma el crecimiento y la expansión del área. Tal trayectoria está en consonancia con los desarrollos en otros países de América latina, donde los procesos de transición democrática y reformas educativas alentaron el surgimiento de un campo de investigación específico (Pla y Pagés, 2014).

En relación con los marcos y referencias -tanto teóricos como metodológicos-, se advierte la recurrencia de diálogos de varios campos (historia, didáctica, pedagogía, sociología, psicología) en íntima relación tanto con la formación de grado y posgrado de los investigadores como con su inserción académica. Más específicamente en relación con los marcos metodológicos, las indagaciones apoyadas en la historia y la didáctica han adquirido contornos más cualitativos y exploratorios, sin definir a priori hipótesis contrastables con el trabajo empírico. En general, estos trabajos combinan el estudio de fuentes documentales escritas, la realización de encuestas o entrevistas, la exploración de fuentes escolares y –en menos casos- la realización de observaciones de clases. Por su parte, las afiliadas a la psicología han fomentado acercamientos cuantitativos y cualitativos, pesquisas de tipo cuasi-experimental, etcétera. Finalmente, los vinculados a la perspectiva de la didáctica han incluido el uso de herramientas como las entrevistas clínicas además de encarar estudios a partir de intervenciones didácticas con participación activa de alumnos y docentes así como el registro y observación de esas instancias.

Visto en perspectiva, el campo de investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina puede ser definido como un espacio de frontera⁴⁹, como una intersección multidisciplinar y dialógica, como lugar de encuentros y préstamos para la exploración de contenidos, sentidos, sujetos, saberes, prácticas, materiales, aprendizajes, representaciones, formaciones y contextos de la enseñanza de la historia. En efecto, las diversas líneas esbozadas en anteriores apartados – contenidos, enseñanza, formación docente y aprendizaje - muestran la confluencia de diversas miradas y acercamientos.

También en términos generales es evidente que la historia reciente (especialmente la última dictadura) - en tanto contenido escolar - ha reunido muchos esfuerzos de investigación en Argentina; que los textos escolares y curriculares han sido los objetos más visitados por las indagaciones; y que se han estudiado con bastante profundidad las representaciones de los estudiantes sobre diversas cuestiones (identidad,

49. Retomo la idea de frontera señalada por Monteiro y Penna (2011)

ciudadanía, política, historia reciente, conciencia histórica) así como las representaciones, saberes y prácticas de los docentes de historia. Además es notorio que las investigaciones sobre las prácticas áulicas han sido menos numerosas y sistemáticas, explicable por los problemas teóricos y prácticos que supone su reconstrucción. En tal sentido, la falta de recursos para sostener trabajos de campo de cariz etnográfico así como las dificultades que conlleva acceder a las aulas hacen que muchos de los esfuerzos en esta línea sean necesariamente acotados. A eso, se suma el desafío teórico que supone realizar un ejercicio de interpretación a la altura de la complejidad de lo cotidiano. No obstante, también es indudable que los empeños por acercarse a las prácticas escolares y docentes han crecido en los últimos años.

Ligado a lo anterior, especialmente en torno a las condiciones y contextos de investigación, en las publicaciones consultadas para el panorama argentino convergen distintos tipos de trabajos: los llevados adelante por grupos de investigadores en proyectos acreditados y financiados por universidades nacionales y, en algunos pocos casos, por organismos estatales de Ciencia y Técnica; indagaciones que resultan del cruce entre docencia e investigación –marco en el que se inscriben la mayoría de trabajos sobre formación de profesores-; y pesquisas individuales de posgrado (tesis de maestría y doctorado, trabajos finales de especialización, etcétera).

En este plano cabe advertir que son relativamente pocos los proyectos de investigación que en Argentina han contado con financiación externa a las propias universidades y, por tanto, con recursos genuinos más allá de salarios de los investigadores-docentes o exiguas partidas para participar en congresos o comprar bibliografía. Asimismo, de la exploración realizada se desprende que muchas de las investigaciones se han desarrollado en el marco de programas de posgrado, es decir, son producto de indagaciones individuales aunque, por cierto, en diálogo con las indagaciones en equipo.⁵⁰ Sin embargo, también se divisa poco entrecruzamiento entre las líneas y perspectivas teóricas así como con escasa recuperación de antecedentes en artículos con los mismos objetivos u objetos de indagación. A esto se suma que en Argentina aún son pocas las instancias de intercambio en congresos y publicaciones específicas (también de relativa juventud).

Así, este estado de situación –financiamiento externo escaso, formación de posgrado incipiente, diálogo débil- explica que los esfuerzos de indagación sobre la enseñanza de la historia en Argentina sean entusiastas pero exiguos. A su vez, esto hace que los avances sean más lentos que lo deseado y que no se hayan alcanzado los niveles de “saturación” que provoquen redefiniciones, relecturas y saltos cualitativos. Como resultado, encontramos un campo de investigación con bastantes producciones y con una gran expansión en los últimos años, pero aún con mucho por avanzar y crecer. Por lo dicho, si el afán es consolidarse como campo de investigación es de esperar que las instancias de intercambio ya existentes (publicaciones y jornadas) se fortalezcan y multipliquen dando pasos decididos hacia el reconocimiento institucional de organismos de Ciencia y Tecnología; que surjan y se multipliquen nuevos espacios; que el campo se encamine hacia mayores entrecruzamientos y sinergias, hacia más y mejores diálogos, más rigurosos y exigentes, cada vez más compartidos y sistemáticos.

En este sentido, las redes académicas de cooperación, intercambio e investigación entre universidades de Argentina y Brasil puede colaborar decididamente en esa consolidación. En efecto, las que se han dado (que son muchas más que las reseñadas aquí) se han mostrado potentes y promisorias en las retroali-

50. Las investigaciones producto de formaciones de posgrado se han realizado en su mayoría el marco de Maestrías y Doctorados en Educación, Historia o Ciencias Sociales en nuestro país o en el exterior. De modo más puntual, algunos investigadores han realizado trabajos como parte de otras Maestrías – como la de Didácticas específicas ofrecida por la UNL-, en especializaciones - como la dictada en la UNC - Especialización en enseñanza de las Ciencias Sociales-, el Diploma Superior Enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia ofrecido por la FLACSO. Más recientemente, en 2016, la UNTREF y la UNR comenzaron a ofrecer la Maestría en Enseñanza de la Historia en ambas universidades.

mentaciones y fortalecimientos generados, por lo que es deseable que continúen, crezcan y se afiancen para posibilitar más diálogos y más pesquisas conjuntas.

En cualquier área de investigación, la revisión de los primeros pasos -las preguntas planteadas, los avances realizados, las condiciones de producción, los diálogos y esfuerzos comunes- resulta un ejercicio analítico y reflexivo de importancia. Para aquellas (como la nuestra) que se han erigido hace relativamente poco tiempo como un espacio propio -pero en el cruce de varias disciplinas-, no solo resulta necesario sino también conveniente puesto que de una autorreflexión pueden surgir nuevas preguntas y proyecciones.

REFERENCIAS

CERRI, Luis y DE AMEZOLA, Gonzalo (en prensa) *Los jóvenes frente a la Historia. El aprendizaje y la enseñanza de la Historia en escuelas de Argentina y países del MERCOSUR*. La Plata: EDULP.

COUDANNES, Mariela. "Clío & Asociados": La investigación de la enseñanza de la historia en Argentina. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 15, n°. 20, p. 95 – 110, 2013.

COUDANNES, Mariela. 20 años de "Clío & Asociados. La historia enseñada". *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 23, p. 15-25, 2016.

FINOCCHIO, Silvia. Una cartografía de saberes escolares en movimiento para América latina. *Propuesta Educativa*, año 19, n° 34, p. 65-76, 2010.

FINOCCHIO, Silvia. Clío & Asociados. La investigación sobre enseñanza de la historia en revista. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 23, p. 8-14. 2016.

GONZÁLEZ, María Paula. Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina. Notas para un balance de dos décadas. In PLÁ, Sebastián y PAGÈS, Joan (comps.) *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* México: Publicaciones de la Universidad Pedagógica Nacional y Bonilla Artigas Editores, 2014. P. 39-70.

GONZÁLEZ, María Paula y GONZÁLEZ IGLESIAS, María Ximena (2017) Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina (1991-2016): un campo en expansión. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 24, p. 8-25. 2017.

MONTEIRO, Ana María y PENNA, Fernando. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação e Realidade*, v. 36, 1, p. 191-211. 2011.

PLÁ, Sebastián y PAGÈS, Joan (comps.). Introducción. In *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Publicaciones de la Universidad Pedagógica Nacional y Bonilla Artigas Editores, 2014. P. 5-11.

ZAMBONI, Ernesta; SABINO DIAS, María de Fátima y FINOCCHIO, Silvia (org.) *Peabiru. Um Caminho, muitas trilhas. Ensino de história e Cultura Contemporânea*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014.

ABREVIATURAS DE INSTITUCIONES ARGENTINAS

APEHUN: Asociación de Profesores de la Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales de la República Argentina.

CAICYT: Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (dependiente del CONICET)

CONICET: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

FLACSO: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

UBA: Universidad de Buenos Aires
UNC: Universidad Nacional de Córdoba
UNGS: Universidad Nacional de General Sarmiento
UNL: Universidad Nacional del Litoral
UNLP: Universidad Nacional de La Plata
UNLPam: Universidad Nacional de La Pampa
UNMDP: Universidad Nacional de Mar del Plata
UNPSJB: Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco
UNQ: Universidad Nacional de Quilmes
UNR: Universidad Nacional de Rosario
UNRC: Universidad Nacional de Río Cuarto
UNSa: Universidad Nacional de Salta
UNS: Universidad Nacional del Sur
UNTREF: Universidad Nacional de Tres de Febrero

GPD2 - Didática e currículo na pesquisa em ensino de História

MARIA APARECIDA CABRAL (UERJ)

MARIA APARECIDA LIMA DOS SANTOS (UFMS)

MARGARIDA MARIA DIAS DE OLIVEIRA (UFRN)

WARLEY DA COSTA (UFRJ)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em tempos atuais em que, os currículos voltam a ser questionados por forças sociais “vistas como conservadoras e de extrema-direita”, faz-se necessário indagar: quais são as concepções de educação e projetos de formação de homem em disputa na sociedade? De que modo elas se relacionam com os saberes e fazeres docentes? Como professores e alunos se posicionam diante de tais desafios? Que caminhos o ensino de história construiu a partir do momento em que tornou em um saber necessário e obrigatório na formação das gerações futuras? Que relações os pesquisadores do ensino de História têm tecido com a discussão sobre currículo e didática em suas investigações?

Não temos a pretensão de responder a todas essas questões, mas, certamente, elas podem auxiliar-nos na compreensão dos processos sociais, que perpassam a construção da história ensinada no Brasil e, principalmente, nos fortalecer enquanto comunidade científica engajada com a democracia brasileira.

É nessa direção que os pesquisadores têm buscado ressignificar a Didática, intentando constituir abordagens e perspectivas que ofereçam elementos para se enfrentar os desafios atuais da educação escolar (CANDAU, 2015).

Para as pesquisas em ensino de História, a compreensão do ensino e da aprendizagem em uma perspectiva mais complexa, tem exigido o aprofundamento da reflexão em torno do refinamento de seu instrumental teórico-metodológico. Associadas a essas preocupações, também é possível delinear um anseio de superação das práticas calcadas na perspectiva narrativa, que se manifesta em grande número de trabalhos apresentados nos diferentes congressos da área nas últimas décadas. Esse anseio tem se manifestado no campo por uma grande incidência de investigações que mobilizam o significativo novo ensino de História, trazendo para o campo da produção teórica da pesquisa um elemento que talvez seja importante destacar.

Sentidos de dinâmico, “significativo”, “inovação”, dentre outros, são mobilizados na arena discursiva e associados às práticas de forma naturalizada, constituindo uma visão social que se afirma quase como um imperativo categórico. Essa discussão parece relevante quando abordamos, em particular, o ensino de História, uma vez que a ideia de superação associada ao significativo novo parece pouco contribuir para a compreensão das permanências de tradições no fazer cotidiano da sala de aula, elas mesmas instituídas em códigos disciplinares (FERNANDEZ, 1997).

A associação desses diferentes sentidos ao significativo novo (novas tecnologias, novos contextos, novas demandas sociais etc) em uma cadeia de equivalências de maneira recorrente e naturalizada, no entanto, parece embotar a percepção de condicionantes e relações mais profundas que compõem o mosaico e condicionam o que hoje categorizamos como problemas educacionais, associados de maneira genérica à expressão ensino tradicional. Um desses condicionantes, que nos parece relevante, é a necessidade dos sujeitos docentes (e futuros docentes) refletirem sobre as concepções de ensino/aprendizagem que circulam socialmente ou os componentes determinantes das relações professor(a)/aluno(a) em perspectivas críticas. Trata-se de considerar que, no campo do vivido, os sujeitos da educação, crianças

e adolescentes, apresentam configurações identitárias e subjetividades fluidas que escapam à compreensão dos educadores/as. No campo do refletido, esses elementos tornam-se centrais se pretendemos **fazer avançar na produção de conhecimentos no campo.**

Nesse sentido, a compreensão da sala de aula como arena simbólica, espaço de produção de conhecimentos, significações, aprendizagens, interações, negociações de conflitos e tensões, é fundamental na medida em que nos permite, a partir da investigação dos indícios que nela conseguimos capturar, perceber as permanências e continuidades que estão na base daquilo que se pretende superar e que, na prática, sem o referencial teórico-político-ético adequado, apenas reforçamos lógicas de imposição de um discurso hegemônico.

É nesse viés também que vislumbramos as interlocuções frutíferas entre o campo da Didática e do Currículo. A compreensão do currículo como cultura, como lugar de enunciação em oposição à visão que o concebe como espaço em que culturas lutam por legitimidade (território contestado) (MACEDO, 2006) pode ser uma chave que fornece as reflexões sobre ensino de História elementos para pensar com maior significatividade as lógicas de exclusão imperantes em sala de aula. O conceito de currículo colocado nestes termos confere dinamicidade à análise dos elementos que compõem o mosaico das instituições escolares, uma vez que aproxima a cultura com a política. Assim, é na discussão do currículo que se coloca a perspectiva cultural, um campo minado de tensões, e, simultaneamente, um campo de discussão acerca das possibilidades e modalidades de diálogo entre os diversos grupos sociais, étnicos e culturais (CANDAU, 2002).

Para o ensino de História pode-se passar a pensar, dessa forma, em jogo de disputas na produção da diferença a partir de um referencial que ressalta a existência de uma crise de cunho epistemológico (crise dos/de paradigmas) na qual está em jogo “a própria legitimidade da razão moderna que durante três séculos vem nos oferecendo os instrumentos e limites do pensável” (GABRIEL, 2008, p. 19).

Sobre os eixos temáticos

Trata o presente texto de um breve mapeamento dos trabalhos selecionados para o eixo temático Didática e currículo na pesquisa em ensino de História, juntamente com os demais eixos ou Grupos de Pesquisas em diálogo (GPD): Desafios teórico metodológicos da pesquisa em ensino de História, Demandas sociais e a pesquisa em ensino de História, Políticas públicas e a pesquisa em ensino de História compõem a estrutura de organização do XI ENPEH.

Foram submetidos ao GPD em tela um total de 40 trabalhos, sendo que 4 deles foram transferidos para outros GPDs e outros 3 reprovados. Com trinta e três trabalhos distribuídos ao longo de três dias do evento esse eixo (maior em termos de seleção de comunicações), visou a apresentar algumas temáticas que perpassam as pesquisas em ensino de história, seja em estágio de desenvolvimento, ou concluídas, apontando para algumas tendências das recentes investigações no tocante à ênfase nos debates que perpassam a construção dos currículos e dos seus processos de elaboração, transmissão e legitimação na esfera social.

As pesquisas deste eixo foram agrupadas em sete temas, que versam sobre Políticas de currículo e livro didático, História nos anos iniciais, Formação docente e a produção de saberes históricos escolares, Ensino de História e Mídias Digitais, Usos de fontes históricas no ensino de História, Sentidos da História/ Jovens e Memória e Patrimônio/ Identidade e diferença.

Gráfico 1: Temas/Quantidade de Trabalhos



De um modo geral, tendo em vista o gráfico acima, podemos observar que a distribuição dos trabalhos nos diferentes feixes temáticos ocorreu de forma equilibrada, mesmo considerando que a classificação de alguns trabalhos oscilou entre um ou outro feixe, pois na verdade abrangia mais de um assunto.

O GPD Didática e currículo abrigou pesquisadores de todas as regiões do país, a saber: MS (UFMS, 2), AM:(UFAM, 1), MA (UFM, 1), MG (UFU 3; UFMG 1) PE (UFPE 2), SC (UFSC, 1), RN (UFRN, 2), SP (Unicamp, 1; USP, 1), RJ (UFRJ, 10; UFRJ, 1; UERJ-FFP, 2; UERJ, 1; UFF, 1; UNIRIO, 1), RS (UFRGS, 1) e 1 não identificado. Contamos ainda com a ausência de 8 pesquisadores, apresentadores de 6 trabalhos.

As investigações sobre a construção dos currículos e a produção dos livros didáticos de História: temas e abordagens

A temática sobre as políticas de currículo, livros didáticos no ensino de história engloba pesquisas de investigadores, que têm investido na problematização da relação entre as tradições e mudanças na constituição das narrativas históricas, presentes em livros didáticos, aprovados no PNLD de 2011, no questionamento da ideia de inovação na produção do conhecimento histórico escolar, no início do século XX, na análise dos debates sobre diferentes propostas para o ensino da história escolar, nos anos de 1950-60 e, no entendimento da relevância do regional nas narrativas didáticas, em suas mais variadas vertentes. Tais produções abarcam diversas temporalidades no ensino de história e dialogam com diferentes perspectivas teórico-metodológicas produzidas no campo da História e da Educação.

O trabalho intitulado Um livro didático de História do Brasil para os exames de admissão: debates sobre o ensino de História nas décadas de 1950/60 propõe-se a analisar os manuais didáticos de história produzidos pelo professor do Colégio Militar, José Hermógenes de Andrade Filho, entre os anos de 1950 a 1970. Tais materiais foram construídos com a finalidade de preparar os interessados para os exames de admissão aos que desejassem ingressar no ensino ginasial nesse período. Dialoga com autores do campo do currículo, da didática e da história das disciplinas escolares.

As narrativas sobre história e cultura afro-brasileira são problematizadas nos livros didáticos regionais, dirigidos aos alunos dos anos iniciais, em São Paulo, aprovados no PNLD do ano passado. A participação

negra é o foco da investigação, o autor faz a análise da produção didática e suas conexões com as políticas públicas educacionais, com levantamento de fôlego de documentos norteadores da ação docente produzidos no âmbito das secretarias de educação, legislação pertinente à obrigatoriedade do ensino de História da África, da Cultura Brasileira e dos afrodescendentes e dos livros didáticos.

A proposta de inovação do ensino da história escolar, nas décadas iniciais republicanas, é discutida a partir da análise do livro didático *Epítome de História Universal*, (1ª edição em 1913) produzido por Jonathas Serrano, que atuou como professor do Colégio Pedro II, membro do IHGB e do diretor da Escola Normal do Distrito Federal, no Rio de Janeiro. Nesse sentido, a investigação intitulada *Livro didático e história escolar: a pedagogia de Jonathas Serrano*, visa compreender a maneira esse autor relacionou em seu livro às proposições da Pedagogia Científica, aos conteúdos e métodos da História, isto é, trata-se de verificar como este autor traduziu em suas obras tais preceitos.

O trabalho *Historiografia Didática Regional: tradição e particularidades de um saber veiculado pelos livros didáticos* objetiva problematizar a elaboração da historiografia didática regional como um tema específico do ensino de história para o primeiro segmento do ensino fundamental. A autora faz essa discussão a partir da análise de livros didáticos produzidas para o Estado de Santa Catarina, fazendo uso da perspectiva da história regional no entendimento de tais materiais didáticos.

A preocupação com o lugar da tradição na constituição das narrativas históricas, é o foco do trabalho *Um estudo sobre permanências e mudanças na narrativa de livros didáticos de história*, que visa apresentar alguns resultados acerca de um projeto de pesquisa desenvolvido no âmbito da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Trata-se da análise de temas e conteúdos, que permanecem na conformação das narrativas didáticas presentes em dezesseis coleções de livros didáticos de História, aprovadas no PNLD de 2011, dos anos finais do ensino fundamental. A autora divulga esse trabalho por meio do sistema virtual *Narrativa História*, organizado para a sua pesquisa.

A construção dos currículos e seus processos de negociação e legitimação também têm se constituído em temas bastante recorrentes aos pesquisadores do campo do ensino de História. Nessa direção, a investigação sobre os debates produzidos em torno das políticas de currículo, voltadas para o ensino da história escolar, é o objeto de investigação do trabalho intitulado *Qual história? Para qual sociedade? As vozes públicas em torno da construção dos PCNs e BNCC*, que pesquisa e interroga os discursos públicos produzidos pela comunidade de historiadores, professores de história, pesquisadores da universidade, dentre outros atores, em torno dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História e da Base Nacional Comum Curricular.

Historiografia do Ensino de História e Estudos Sociais

Um segundo arranjo temático construído neste GPD diz respeito ao ensino de História nos anos iniciais, o qual agrega 3 trabalhos intitulados: *A (re)construção de narrativas em Estudos Sociais nos Anos Iniciais do Colégio Pedro II nas décadas de 80 e 90*, *A literatura sobre a disciplina escolar Estudos Sociais no Brasil (1970-2016: da denúncia a historicidade)* e *O lugar do ensino de História nos currículos de Cursos de Graduação em Pedagogia*. Os dois primeiros tratam sobre os embates da disciplina Estudos Sociais nas últimas décadas e o último trabalho versa sobre a formação docente para o ensino de História nos Cursos Superiores de Pedagogia das Universidades Federais do Estado de Minas Gerais.

No primeiro trabalho a autora explora as narrativas em disputa para a produção da disciplina Estudos Sociais no Colégio Pedro II a partir da década de 1980 quando foram criadas então as unidades do primeiro segmento de ensino. No segundo estudo, o autor, a fim de compreender a trajetória dos Estudos Sociais no Brasil, analisa a produção acadêmica sobre os Estudos Sociais, escrita entre os anos de 1970 e 2015 a fim de compreender a historicidade da disciplina em questão.

A terceira pesquisa se debruçou sobre a análise de material empírico consistente (Diretrizes Nacionais Curriculares, PCCs dos cursos, ementas de disciplinas, questionários aplicados aos coordenadores e docentes dos cursos) relativos aos nove cursos investigados. O estudo evidenciou que apesar dos PCCs estarem em consonância com as Diretrizes curriculares, ainda existem várias dificuldades e limites para a sua implementação.

Formação docente e produção de saberes históricos escolares

Neste terceiro feixe de trabalhos, reunimos seis pesquisas, sendo que três deles abordam especificamente a formação inicial dos professores, a partir da análise de material produzido pelos licenciandos em História e professores da disciplina. Na primeira pesquisa, *Entre o acadêmico e o escolar: articulações possíveis na disciplina de Prática de Ensino de História*, a autora investiga qual é o lugar que tem sido atribuído no currículo de licenciatura a dimensão política da formação docente pensando a construção de um currículo democrático de história. Para isso, analisou os depoimentos de professores da disciplina Prática de Ensino de História, onde ocorre a orientação para o estágio docente obrigatório na licenciatura, a fim de analisar as articulações curriculares possíveis entre o saber acadêmico e o escolar. Considerando a Didática/Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado dos cursos de licenciaturas como um espaço profícuo de formação profissional e potencialmente fértil para o debate acerca da atuação do licenciando e de seus processos identitários. A segunda pesquisa *Tornar-se professor de História: o estágio supervisionado como campo privilegiado para a formação inicial*, analisa a inserção do estudante nas escolas de estágio levando em conta a formação de sua identidade como estudante/professor nessa etapa de sua formação. Professores marcantes e a questão do sujeito: saberes e autoria no fazer curricular, focalizou a prática de professores considerados “marcantes” (MONTEIRO, 2015), entendidos como docentes identificados por estudantes da licenciatura em sua trajetória como aluno da educação básica. As autoras constataram dentre outros resultados, que esses estudantes sofreram influência desses professores da educação básica para a realização do curso de história na educação superior. Os sentidos de docência que atravessam as narrativas dos licenciandos de História da UFRJ, busca investigar as diferentes demandas que são criadas pelos discentes no ensino superior ao longo de sua formação como docentes e procura analisar os sentidos de docência nesses relatos.; o corpo empírico da pesquisa reúne narrativas dos licenciandos de História da UFRJ dialogando com estudos autobiográficos. O estudo *Sentidos de ensinar e aprender História: estudantes e professores produtores de saberes*, investiga as relações dialógicas entre professores e estudantes, mediados pelo saber histórico escolar. O autor busca compreender como estudantes e professores produzem saberes históricos escolares que aderem ao repertório cultural dos sujeitos, visando à orientação para a vida; o campo de pesquisa foi constituído por duas escolas da rede pública da cidade de Niterói. A pesquisa intitulada *Professor Biins: desvendando o valor do Ensino da História na saga Harry Potter* é parte integrante do projeto que buscou diálogo com o espaço ficcional da série infanto-juvenil Harry Potter. Tendo como pano de fundo a Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts e as práticas pedagógicas de Biins, as autoras analisam as perspectivas de história, memória e ensino de história que constituem o enredo destes livros.

Ensino de História e Mídias Digitais

Este grupo reúne três trabalhos que exploram as novas tecnologias e mídias digitais como espaço potente de pesquisa e ensino de História. O primeiro trabalho, *Ensino de História e Mídia: análise comparativa sobre a construção do conhecimento histórico em três turmas de 9º ano do Ensino Fundamental*, teve como objetivo principal apurar se o contexto de midiaticização afeta ou tensiona a construção do conhecimento histórico na escola. Observações, notas de campo e gravações de aulas de história, registros dos

materiais didáticos adotados e de atividades propostas, uso de questionários autoaplicáveis e entrevistas em grupo em 3 turmas de 9º ano em uma escola da Rede Municipal do Rio foram estratégias utilizadas para a abordagem do problema.

Já o segundo trabalho, Mídias digitais e ensino de História: produzindo e compartilhando memórias sobre as marcas da cultura negra em nossa História trata de uma pesquisa-ação que problematizou as potencialidades das tecnologias digitais de informação e comunicação - TDICs, para desenvolver a sensibilização pela importância da valorização, preservação e socialização de múltiplas memórias; a pesquisa realizada em turma de segundo ano do ensino fundamental de uma escola pública registra e compartilha as memórias produzidas pelas crianças, sobre as marcas da cultura negra na história de suas vidas.

Em “Histórias na podosfera”: Uma oficina de podcast para a Educação Básica, o autor toma por objeto o Podcast, mídia de áudio distribuída pela internet que tem crescido potencialmente nos últimos anos, para o desenvolvimento de práticas de ensino de História em diálogo com o ciberespaço a fim de analisar as potencialidades desse recurso. Propõe a realização de uma oficina de podcast com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da história e do seu ensino nos espaços digitais articulando os conhecimentos advindos do espaço público (Ciberespaço) e das discussões em torno do saber escolar.

Usos de fontes históricas no ensino de História

O conjunto de textos que compõem este grupo compõe um mosaico em torno do uso de fontes históricas, abordando-as em três diferentes abordagens e domínios da produção de conhecimento no campo do ensino de História: da pesquisa historiográfica, das práticas de ensino e dos saberes dos estudantes.

No trabalho Ensino de história e cultura escolar durante a ditadura militar em Alfenas: as possibilidades dos arquivos escolares, a autora propõe analisar alguns aspectos do ensino de história na cidade de Alfenas, em Minas Gerais, por meio dos documentos encontrados em arquivos de duas escolas públicas. O trabalho, que analisa o ensino de História nas décadas de 1970 e 1980, enfatiza as potencialidades dos arquivos escolares, ressaltando o quanto o uso de documentos encontrados nos mesmos permite apreender aspectos significativos da cultura escolar das instituições escolhidas constituídos em meio a fazeres ordinários e especificidades das práticas no interior dessas instituições.

A produção intitulada O potencial das diferentes fontes e linguagens nas aulas de História: um estudo com estudantes dos anos finais do ensino fundamental, a qual assumiu como objetivo geral analisar o potencial das diferentes fontes e das diferentes linguagens da cultura contemporânea (filmes, canções, quadrinhos, obras de ficção, poesias, internet, documentos, história oral, dentre outras) no processo de ensino e aprendizagem em história, particularmente, o papel na formação cidadã de jovens estudantes. Optou-se por desenvolver sequências didáticas utilizando-se de jornais locais de diferentes épocas no contexto do ensino de conteúdos programáticos. Os autores concluem que o trabalho feito com os alunos a partir do uso do jornal como linguagem permitiu a eles proximidade com a fonte, objeto de trabalho do historiador, e autonomia para pesquisa, além de tornar as aulas mais dinâmicas e interativas, aspecto crucial para promover a superação de um ensino de História meramente narrativo.

Na produção Saber Histórico Escolar e História Pública: Como o currículo escolar articula os diferentes conhecimentos e fontes históricas? a autora apresenta reflexões tecidas a partir de projeto de pesquisa que objetivou investigar o que pensam as crianças e adolescentes sobre história, cultura, memória, tempo histórico, história e cultura dos povos afro-brasileiros e indígenas, história política e as relações entre esses saberes anunciados nas narrativas com o saber histórico escolar, construído a partir do processo de escolarização. A metodologia utilizada pautou-se pelo método Delphis, conjugado com a estratégia dos grupos focais. Na coleta de dados, foram utilizados questionários, em uma primeira fase, e, a partir da abordagem de uma situação do tempo presente que permitisse mobilizar reflexões sobre o passado e o futuro, os participantes produziram textos.

Sentidos da História para crianças e jovens

No eixo Sentidos de História para os Jovens encontram-se três trabalhos que, a partir de configurações e metodologias distintas, preocupam-se em dar visibilidade aos processos e às configurações dos diferentes saberes de crianças, jovens e adultos professores de História investidos em diferentes contextos de produção de sentidos sobre o tempo.

No texto *Escrever e significar o tempo: escrita escolar na história ensinada e mecanismos de subalternização*, a partir de indícios identificados em dois manuscritos de estudantes dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, a autora aborda aspectos dos mecanismos de exclusão historicamente instaurados na História ensinada. No marco da concepção interpretativa e pautando-se por princípios do paradigma indiciário, a autora ressalta que, mesmo imersos em lógicas de silenciamento e imposição de representações do tempo hegemônicas, os escritos dessas crianças revelam-se como respostas de sujeitos inseridos em complexas relações discursivas.

No texto intitulado *Currículo de História em Questão: Disputas e Fixações de Sentidos em torno do Conhecimento Histórico Escolar frente aos bordões disciplinares hegemônicos*, o autor coloca em tela as disputas pela mobilização e fixação de sentidos hegemônicos e provisórios em torno do saber histórico escolar, destacando o papel ocupado pelo conhecimento histórico escolar nas entrevistas e avaliações desenvolvidas por docentes da disciplina que atuam nas diferentes redes públicas de ensino da Educação Básica. O autor concebe o currículo como espaço-tempo de fronteira, recorrendo também à Teoria Pós-Fundacional do Discurso.

Em *Jovens e a história: mudança, humanismo e globalização na contemporaneidade*, as autoras analisam a construção do pensamento histórico e do humanismo por parte de estudantes de 15 anos, objetivando oferecer um panorama estatístico e comparado do pensamento de jovens e seus professores sobre o conhecimento histórico e a história ensinada. Almejam também vislumbrar as diferentes formas possíveis que configuram a história a que jovens e professores têm acesso no ambiente cotidiano e naquele escolar. As autoras ressaltam que “o uso dos dados permite reflexões de caráter abrangente no que tange às considerações sobre a formação do pensamento histórico e os diferentes processos de construção de sentido inerentes a ele”, destacando as potencialidades de trabalhos em viés quantitativo nessa tarefa. Pautadas pelo pensamento de Jörn Rüsen, Pacievitch e Espírito Santo destacam como objetivo central do trabalho aquele de promover um debate sobre o lugar do humanismo na cultura e no pensamento histórico dos jovens na atualidade.

Memória e Patrimônio/ Identidade e diferença

Esse conjunto de pesquisas reúne os trabalhos arrolados a seguir: *Ensino de História, Patrimônio Cultural e Turismo Educacional: conversas com professores e guias* é parte de uma pesquisa de pós-doutoramento em Turismo e objetiva discutir a configuração de um novo espaço de atuação para profissionais de História que se conforma, também, como um lugar de fronteira, pois se compõe com outros profissionais, como os da Pedagogia e do Turismo. A pesquisa relatada analisa falas de professores e guias sobre as problemáticas de planejamento, execução e avaliação de atividades que têm por objetivo principal o ensino-aprendizagem de conteúdos históricos por meio do Turismo Educacional.

Semeando ancestralidade em escolas quilombolas: ensino de história, cultura e identidade na comunidade de Furnas do Dionísio, Jaraguari (MS) vem sendo desenvolvido em escolas quilombolas que tem por objetivo refletir sobre a produção de conhecimento sobre a História ensinada em escolas situadas no interior de comunidades tradicionais e também busca contribuir para a configuração de práticas escolares de ensino de História calcadas na perspectiva da interculturalidade. A pesquisa trabalha, principalmente com a história oral de vida. Em um diálogo constante entre a comunidade quilombola e a escola da comunidade, a pesquisa questiona os saberes construídos e sua prática excludente das comunidades tradicionais.

Ensino de História e resistência: notas sobre uma história menor é fruto de um trabalho desenvolvido na cidade de Florianópolis e objetiva discutir sobre o ensino de História, a partir das entrevistas com dois professores. As formas narrativas diferenciadas foram denominadas de história maior e história menor, a partir da forma de expressão escolhida e do recorte do passado transformado em conteúdo a ser ensinado, segundo o autor. A reflexão sobre estas narrativas é o foco central da análise.

Jogos de tabuleiro no ensino de História da África: possibilidades e limites pedagógicos da obra “Terras do Sol: entre tambores e lanças é o relato de experiência de formação de uma equipe interdisciplinar para elaboração de jogos para o ensino de História. A novidade da vivência se configura por meio do seu caráter profissional, refletindo assim, em todos os aspectos – design, atitudes, informações, posicionamentos – que atendam aos objetivos formativos do ensino-aprendizagem de História e analisa os primeiros resultados obtidos após os primeiros testes com alunos nas escolas de Recife/PE

Hegemonia curricular e Ensino de História: escolarização e senso comum na construção do conhecimento histórico-escolar teve como objetivo, nas palavras do autor, “analisar a relação entre o senso comum e o processo de escolarização na configuração de uma determinada hegemonia curricular como parte do processo de construção do conhecimento histórico-escolar”. Para alcançar o objetivo da comunicação, se apropria de fundamentação teórica variada, mas enfatiza o conceito Gramsciano de hegemonia.

Orgulho e preconceito: reflexões sobre racismo e currículo na pesquisa em Ensino de História no Brasil é a narrativa da participação dos autores na construção da Base Nacional Comum Curricular e suas críticas à forma como se travou o debate público – sobretudo com os profissionais de História – sobre a proposta posta em audiência pública entre setembro de 2015 e março de 2016.

O trabalho O peso do passado: Currículos e narrativas no ensino de história das Ditaduras de Segurança Nacional em São Paulo e Buenos Aires apresenta os resultados de uma pesquisa internacional sobre a construção de memórias sobre as Ditaduras no ensino de jovens que terminaram, em 2013, a escolarização básica/obrigatória em escolas públicas das cidades afetadas pela repressão durante a Ditadura militar.

De um modo geral, as palavras-chave recorrentes neste grupo, considerando-se os resumos e as apresentações foram: didática; currículo de História; PNLD; currículo e cultura; temas sensíveis; patrimônio cultural; saber histórico escolar, Diretrizes Nacionais Curriculares; BNCC; reformas curriculares; narrativas; lutas hegemônicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDAU, V. M. (org). Sociedade, Educação e Cultura(s): Questões e Propostas. Petrópolis, Vozes, 2002.

----- A Didática Hoje: reinventando caminhos. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2 330 , p. 329-348, abr./jun. 2015.

FERNANDEZ, Raimundo CUESTA. Sociogénesis de una disciplina escolar: la História. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

GABRIEL, Carmen Teresa. Escola e cultura: uma articulação inevitável e conflituosa. In: Candau, Vera. Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2008.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Políticas, cultura, poder. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.

Democracia no Brasil: o que dizem as narrativas de jovens estudantes?

AARON SENA CERQUEIRA REIS*

INTRODUÇÃO

Os processos de ensino e aprendizagem histórica constituem o objeto da Didática da História, uma disciplina especializada que, apesar de possuir métodos próprios e autonomia acadêmica, depende dos fundamentos básicos de sentido oferecidos pela Teoria da História (RÜSEN, 2015). De maneira articulada, estes objetos favorecem o desenvolvimento de competências que habilitam indivíduos à construção de narrativas passíveis de contemplar a dimensão temporal de suas próprias vidas. Em outras palavras, poderíamos afirmar que a Didática da História viabiliza a formação da consciência histórica.

Tal fenômeno, entretanto, não se restringe apenas ao cotidiano das aulas, pois a História também se faz presente em outros espaços (como museus, cinema ou televisão) que influenciam a formação da consciência histórica de diferentes sujeitos por meio de culturas históricas igualmente distintas (CARDOSO, 2008; TATIAUX-GUILLON, 2011, RÜSEN, 2014). Segundo Rüsen (2001, 2015), esta consciência pode ser entendida como uma atividade mental de interpretação do passado para a compreensão do presente e orientação no futuro, ou seja, uma forma de atribuir sentidos à experiência humana no tempo.

Tais pressupostos, em sintonia com a abordagem metodológica da Educação Histórica, nos permite perscrutar diferentes tipos de narrativas a partir dos seus conceitos estruturantes. Segundo Peter Lee (2005), esses conceitos podem estar relacionados aos conhecimentos de interesse da História, os chamados conceitos substantivos, tais como Estado, Comércio e Revolução, por exemplo. Por outro lado, existe também um conjunto de ideias relacionadas ao fazer histórico, ou seja, aos mecanismos de raciocínio que os pesquisadores utilizam para “produzir história”, são os chamados conceitos meta-históricos, disciplinar ou de segunda ordem que, embora não estejam evidenciados na narrativa, subjazem em sua construção.

Supondo que os recentes acontecimentos do país, principalmente de ordem política, tenham influenciado o pensamento histórico de grande parte dos/as brasileiros/as, objetivamos, neste texto, entender as ideias de jovens estudantes sobre o conceito substantivo “democracia”, perscrutando, para isso, os mecanismos de raciocínio utilizados na produção de suas narrativas. Para Schmidt e Garcia (2005, p.300), é necessário encarar tal grupo como participantes de uma realidade histórica,

(...) a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real.

Sob esta perspectiva, é possível refletirmos sobre alguns dos desafios do ensino de história, em que o professor deve “suscitar as condições para [fazer o aluno] passar da simples narrativa à narrativa histórica, ou pelo menos a uma forma aligeirada da narrativa histórica” (LAUTIER, 2011, p.51). Ao valorizar o pensamento e a narrativa histórica de estudantes, podemos contribuir com a complexa tarefa de transformar em atos as intenções disciplinares dos docentes, incapazes, muitas vezes, de conduzir o/a jovem a pensamentos mais críticos.

Método

Tipo de pesquisa

Neste estudo, seguimos os pressupostos da investigação qualitativa, a qual preconiza a necessidade de observação do objeto de estudo em seu ambiente natural e cuja forma de apresentação é basicamente

* Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. Bolsista CAPES.

descritiva. Além disso, nosso posicionamento recaiu sobre o processo e, por isso, nossas abstrações foram construídas ao longo da pesquisa. Por fim, interessamo-nos também nos modos como os sujeitos experimentaram, interpretaram e atribuíram sentidos ao fenômeno observado (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

Participantes

Participaram 80 estudantes entre 13 e 16 anos de idade de ambos os sexos distribuídos em três turmas do turno vespertino. Todos/as eles/as estavam matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, localizada no bairro Butantã, em São Paulo - SP. A pesquisa foi realizada entre os meses de maio e junho de 2016, período marcado por intensos debates no cenário político nacional.

Instrumento

Na ocasião, aplicamos um instrumento constituído por 6 perguntas abertas e 1 pergunta fechada. Na primeira delas, solicitamos aos respondentes que explicassem a atual situação do Brasil. Em seguida, oferecemos quatro excertos de diferentes textos (didáticos, jornalísticos e acadêmicos), os quais tangenciavam o conceito de “democracia”. Adiante, questionamos se, diante das opiniões pessoais em comparação às fontes indicadas no instrumento, os estudantes conseguiam perceber o Brasil como um país democrático.

Procedimento

Com base nos princípios éticos da Universidade de São Paulo (Resoluções nº 4.871 de 22 de outubro de 2001 e nº 7.197, de 27 de abril de 2016), selecionamos uma das escolas relacionadas pela Faculdade de Educação da USP, em lista disponibilizada em seu site. Após contato com coordenadores e professores da unidade de ensino, momento em que explicamos a proposta da pesquisa, iniciamos uma observação participante. A partir da segunda semana de acompanhamento das atividades em classe, aplicamos o instrumento de pesquisa com a autorização e supervisão dos professores. A participação dos/as estudantes era voluntária.

Análise dos dados

Baseando-nos na *Teoria Fundamentada* de Strauss e Corbin (2008), buscamos estabelecer ou identificar conceitos, delimitando suas propriedades e dimensões para a compreensão do fenômeno estudado. As narrativas construídas em torno da ideia de “democracia” foram reunidas em um corpus textual e submetido ao IRAMUTEQ, *software* que auxilia diferentes tipos de análise multivariadas, como a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e a Análise de Similitude (AS) (JUSTO e CAMARGO, 2013). A CHD é um tipo de análise que viabiliza a construção de categorias baseadas na frequência das palavras e sua representação gráfica é um dendograma. A AS, por sua vez, exibe a relação estabelecida entre as palavras mais frequentes de um corpus textual e sua representação gráfica é uma árvore de similitude máxima.

Resultados

As respostas apresentadas pelos participantes deste estudo foram construídas com base em excertos que tangenciavam o termo “democracia”. Desta forma, a produção narrativa dos/as estudantes foi baseada, não só pelos seus conhecimentos prévios, como também pela leitura das seguintes fontes:

Texto I

O que mais parecia uma briga entre políticos aristocratas de Atenas (na Grécia), por volta de 507 a.C., acabou conduzindo ao primeiro governo popular da história. As reformas políticas, introduzidas pelo nobre Clístenes e ampliadas nas décadas seguintes, criaram uma cidade-Estado na qual todos os homens adultos e livres participavam do governo. Estava inventada a democracia.

Adaptado de: LOPES, Reinaldo José. Democracia enfim. IN: Superinteressante, n.266a, junho, 2009. Localizado em: <http://super.abril.com.br/historia/democracia-enfim> Acesso em: 08/06/2016.

Texto II

Na pólis grega, de modo geral, o exercício dos direitos políticos advindos da cidadania restringia-se aos homens livres nascidos na cidade. Os escravos, os estrangeiros e as mulheres não eram considerados cidadãos e, portanto, estavam excluídos da participação política.

ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. Conexões com a História. São Paulo: Moderna, 2010.

Texto III

No manifesto em defesa da economia e democracia, governadores de nove Estados brasileiros pediram que se aguardassem o prazo para que cumprissem suas promessas de campanha. Eles afirmaram que os compromissos só poderão ser cumpridos se houver respeito às regras da democracia, com o cumprimento dos mandatos de quem foi legalmente escolhido pelos cidadãos brasileiros em 2014.

O mandato de quatro anos determina um prazo para que os compromissos de campanha sejam cumpridos, para que os desafios sejam vencidos, os ajustes sejam feitos, os projetos sejam implementados e os resultados sejam colhidos. E isso exige respeito às regras constitucionais, razão pela qual consideramos incabível qualquer tipo de interrupção do mandato da presidenta Dilma Rousseff, já que não há motivo jurídico para tanto.

Adaptado de: PORTAL PLANALTO. Governadores do Nordeste divulgam manifesto em defesa da economia e da democracia do País. Palácio do Planalto: Presidência da República, 18 de julho de 2015. Localizado em: <http://www2.planalto.gov.br/noticias/2015/07/governadores-do-nordeste-divulgam-manifesto-em-defesa-da-economia-e-da-democracia-do-pais> Acesso em 09/06/2016.

Texto IV

Nos momentos de instabilidade política, um Estado de perfil autoritário se apressa em nomear seus inimigos: anarquistas, comunistas, integralistas, feministas, terroristas. Serão eles os alvos prioritários da política repressiva.

O Brasil vivenciou dois momentos críticos de ditadura que impediram o exercício da democracia: durante o Estado Novo comandado por Getúlio Vargas (1937-1945) e durante a ditadura militar (1964-1985). Em ambos os períodos, a sociedade brasileira ficou dependente de um Estado que agiu apoiado por um conjunto de aparelhos repressivos cuja ação trouxe graves consequências para o país.

Adaptado de: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. Quando um país se apequena. IN: Revista de História da Biblioteca Nacional, n.103, abr. 2014. Localizado em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/quando-um-pais-se-apequena> Acesso em 09/06/2016.

Após a leitura dos excertos, buscamos explorar a ideia de “democracia” em duas questões abertas. Por meio delas, queríamos perceber que tipo de associação os estudantes estabeleciam entre o referido termo e seu próprio país e, em seguida, como comparavam a democracia brasileira à democracia clássica grega:

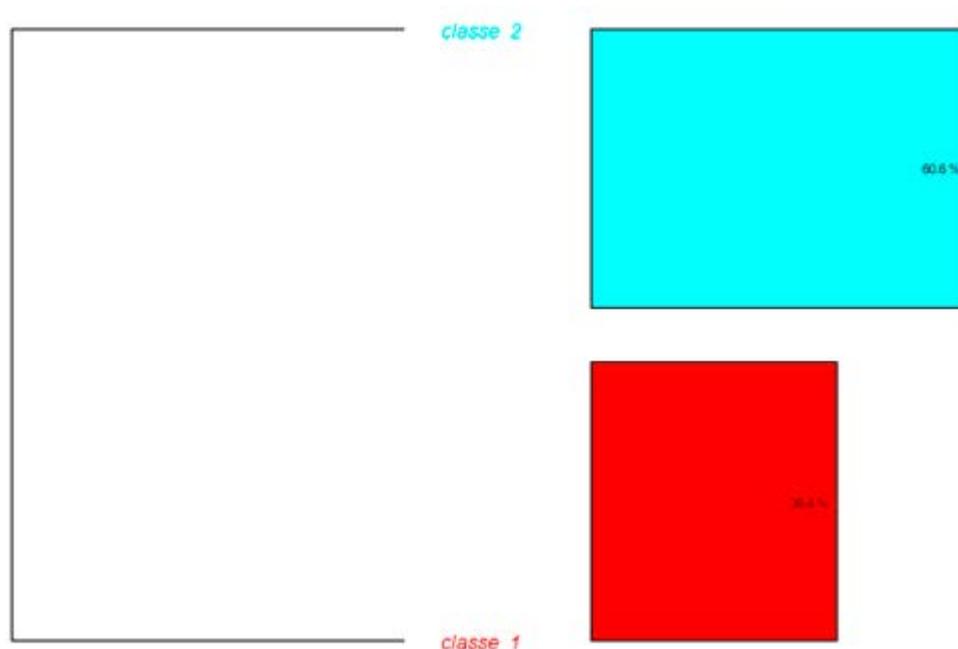
1. Após a leitura dos textos, você acredita que em seu país existe democracia? Explique sua resposta.

2. Considerando a leitura dos textos, você acha que a democracia grega é semelhante à democracia brasileira? Explique sua resposta.

As respostas apresentadas compuseram o corpus denominado “Democracia” que, submetido ao IRAMU-TEQ, revelou 414 palavras, ocorridas 1578 vezes. Assim, cada palavra apresentou uma ocorrência média de 3,81 e, cada resposta, uma média de 21,32 palavras. Contudo, dos 74 segmentos identificados, já que 7 estudantes deixaram estas questões em branco, apenas 33 (44,59%) foram considerados na análise.

O baixo número de textos considerados pelo *software* resultou em uma Classificação Hierárquica Descendente formada por apenas duas classes. A primeira foi composta por 13 dos 33 segmentos classificados (39,4%); a segunda, por 20 dos 33 (60,6%). Por este motivo, além da CHD, também empreendemos uma análise de similitude para perscrutar a relação entre as principais palavras citadas nas narrativas. Observemos, inicialmente, a CHD:

Gráfico 1: Classificação Hierárquica Descendente do *corpus* Democracia.



Embora menor, a classe I apresentou respostas mais consistentes acerca do tema. Nela, os estudantes evidenciaram elementos que nos ajudaram a perceber aquilo que entendiam por democracia. De modo geral, as ideias perpassaram a noção de liberdade e participação política, cuja forma de expressão poderia justificar a presença ou ausência do referido conceito.

Por um lado, este conjunto de ideias revelou que, no Brasil, existe democracia sempre que houver liberdade e a possibilidade de voto, principalmente, quando esse direito for estendido às mulheres e outros grupos e a política for justa. Convém ressaltar que, nesta concepção de democracia, a liberdade é entendida não apenas como a possibilidade de votar, mas também de fazermos escolhas, preferencialmente inseridas na lei. Por outro lado, consideraram a inexistência de democracia quando: a classe política não

cumprir com o prometido; a política não for aberta às mulheres e outros grupos e; as pessoas não forem aceitas pela sua cor ou orientação sexual.

Da mesma forma que a ideia de democracia foi definida a partir de diferentes condições, a comparação entre democracia brasileira e grega seguiu este raciocínio. Nesse sentido, ambas são semelhantes, quando: os brasileiros trabalham como os escravos da Grécia Antiga; excluimos os estrangeiros do processo eleitoral; consideramos que a democracia “foi inventada lá na Grécia” (estudante 55, masculino, 13 anos) e; há a participação de homens adultos e livres. Por outro lado, ao perceber que, no Brasil, todos têm direito à participação política, os estudantes consideraram os referidos modelos de democracia diferentes. Como justificativa, afirmaram: “tivemos uma presidenta mulher” (estudante 28, feminino, 14 anos) e, “nem escravos tem mais” (estudante 31, feminino, 14 anos). Nesses termos, discorreram que: “os brasileiros podem fazer o que quiser, já na Grécia as mulheres escravos e viajantes não podiam votar por isso eles eram excluídos” (estudante 71, masculino, 14 anos).

A classe 2, por sua vez, apresentou respostas que tendiam a concordar com os questionamentos, sem justificar, de maneira mais aprofundada, as ideias expressas. Aqui, podemos destacar a menção à elementos considerados capazes de interferir na democracia, tais como a sociedade e, mais uma vez, a política. Em parte das narrativas, estes elementos eram citados de maneira isolada, como se fossem os únicos fatores a interferir na democracia, a exemplo da desonestidade de “pessoas que tem poder em cima do país” (estudante 87, feminino, 13 anos). Em outras, os estudantes pareciam sugerir uma relação conflituosa entre os dois elementos, pois “está tendo muitas brigas para discutir muitas coisas sobre o Brasil” (estudante 47, masculino, 14 anos).

Todavia, observamos que, em determinados casos, a ideia de “democracia” parecia estar sendo empregada como sinônimo de “política”, “governo” ou, ainda, “crise” pois, mesmo concordando com a existência de uma democracia brasileira, os jovens tendiam a considerá-la como algo prejudicial à sociedade: “por sermos dependentes de outras pessoas que só prejudicam o Brasil” (estudante 62, masculino, 14 anos); “porque tudo de ruim está no Brasil por causa de muitos presidentes estragarem o Brasil” (estudante 68, masculino, 14 anos); “a democracia está ruim e cada vez afundando o Brasil” (estudante 88, masculino, 14 anos); “o Brasil está na crise por causa da democracia” (estudante 89, feminino, 13 anos).

Em geral, os estudantes classificados no grupo 2 não conseguiram definir o conceito de democracia, mesmo quando não concordavam com a ideia de democracia brasileira. Apenas um deles aventou uma explicação baseada no direito ao voto, conforme notamos na sentença: “porque é a gente que elege os nossos presidentes” (estudante 75, 14 anos). A tentativa mais comum era a de justificar o conceito com base nas referências do próprio questionário. Entretanto, convém destacar que, outro elemento mencionado, sugeriu uma forma de medição da ideia de democracia, por exemplo: “eu ainda posso sair de casa com medo da violência (...) mas ainda saio de casa” (estudante 79, feminino, 14 anos). Tal resposta pareceu indicar que, quanto mais “violência”, menos “democracia”.

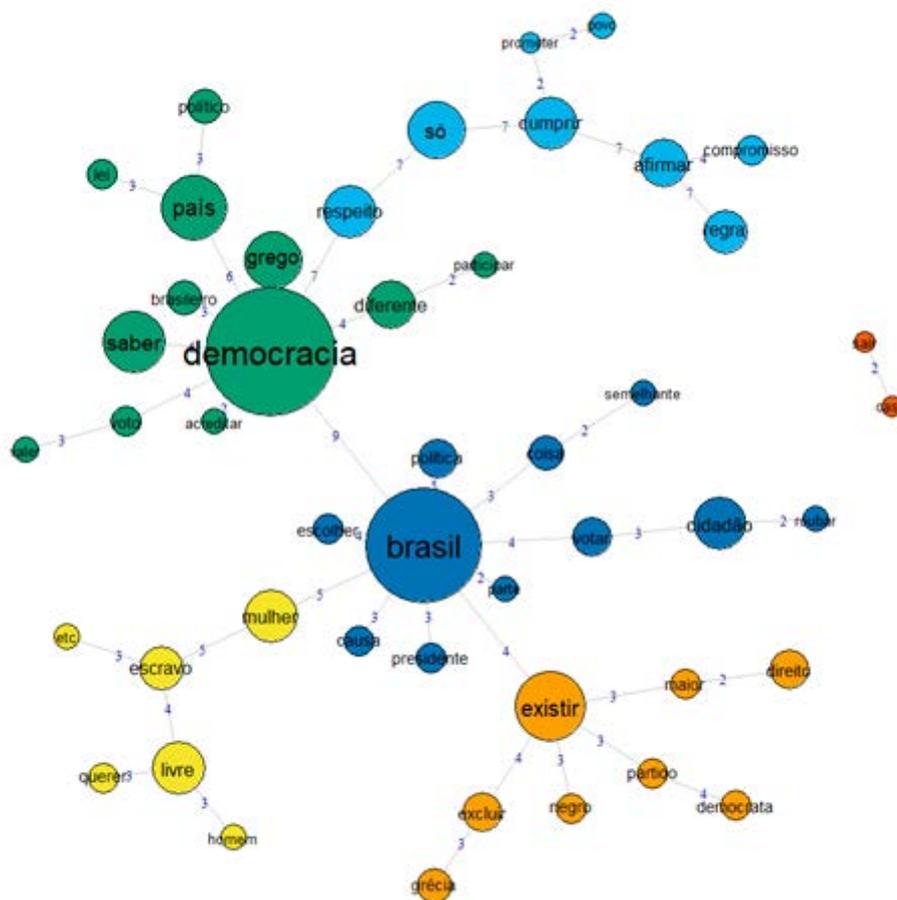
Dentre aqueles que discordaram da ideia de democracia brasileira, houve o que questionou: “como que um país igual ao Brasil iria ter uma democracia?” (estudante 70, masculino, 14 anos). A resposta, contudo, pareceu vir adiante, na medida em que um dos participantes considerou: “a maioria dos políticos rouba pelo que vejo no jornal tem muita coisa de lava-jato e pra mim esse país não tem democracia” (estudante 74, masculino, 14 anos). Outro elemento que corrobora esta ideia é a percepção de censura: “porque mal podemos protestar contra os políticos para receber o que que é nosso pouco depois já somos caçados como cães” (estudante 86, feminino, 14 anos).

Finalmente, ao comparar os modelos de democracia do Brasil e da Grécia, parte dos jovens não reconheceram semelhanças, pois consideraram que no Brasil todos possuem cidadania e não há mais escravidão. Alguns afirmam apenas que “as democracias são diferentes” (estudantes 43, 44, 68, 72) ou, até mesmo, consideram a democracia grega “melhor”. As semelhanças ocorrem “só um pouco” (estudante

62, masculino, 14 anos), na medida em que ocorrem “brigas” (estudante 79, feminino, 14 anos) e existem preconceitos como o machismo (estudante 87, feminino, 13 anos).

Embora a CHD tenha evidenciado diferentes formas de representação sobre a democracia no Brasil e na Grécia Antiga, a análise do IRAMUTEQ desconsiderou a maioria dos textos produzidos pelos jovens participantes. Por este motivo, submetemos o *corpus* textual Democracia a uma análise de similitude, por meio da qual foi possível observarmos os principais termos presentes nas narrativas e os elementos que lhes conferem estrutura:

Figura 4: Árvore máxima de similitude sobre o corpus Democracia.



Como podemos observar na figura 4, este tipo de análise resulta em uma árvore de palavras, as quais são separadas em diferentes “comunidades”⁵¹. Cada comunidade é representada por uma cor que nos ajuda a perceber a proximidade entre os termos. À primeira vista, notamos que duas palavras se destacam pelo número de arestas (ligações) e co-ocorrência (número de vezes) estabelecidas com as demais formas, são elas: “democracia” (arestas: 8; co-ocorrência 47) e “Brasil” (arestas: 10; co-ocorrência: 42). Assim,

51 Termo técnico utilizado pelo software para classificação das palavras.

poderíamos depreender que os referidos termos são os mais significativos, caso não fossem elementos inseridos na própria enquete. Todavia, sem deixar de considerar o alto grau de conexidade das mesmas, é possível vislumbrar outros fragmentos de ideias capazes de atribuir sentidos a estas formas centrais.

Na comunidade verde, cuja palavra mais expressiva é “democracia” (f = 29), podemos destacar o adjetivo “diferente” (f = 8), utilizado para distinguir a democracia “grega” (f = 10), da “brasileira” (f = 7), o que pode ser observado em algumas narrativas, como: “a democracia grega é bem diferente da brasileira” (estudante 44, masculino, 13 anos) ou; “os gregos têm coisas diferentes do Brasil” (estudante 68, masculino, 14 anos). Esta comunidade é ligada à palavra “respeito” (f = 9) que, juntamente com os demais termos da comunidade azul-claro, esboçam possíveis implicações da democracia: “os compromissos só poderão ser cumpridos se houver respeito às regras da democracia” (estudantes 5, 6, 12, 13, 41, 61, 63, 65). A repetição desta frase nos remete às características da classe 2, onde os estudantes buscam definir a ideia de democracia apropriando-se de excertos do próprio questionário.

Por sua vez, a comunidade azul-escuro apresenta um conjunto de termos que parecem definir a democracia no “Brasil” (f = 29). Nela, palavras como “política” (f = 8), “votar” (f = 8), “escolher” (f = 4) e “presidente” (f = 4) conferem a ideia de que para haver democracia, deve haver participação política, assim como foram caracterizadas as respostas dos participantes da classe 1. Vejamos alguns exemplos: “ainda bem aqui todos têm direito de participar da política” (estudante 28, feminino, 14 anos); “todos tem direitos de votar e escolher quem fica no comando do governo e do Brasil” (estudante 29, feminino, 13 anos); “no Brasil, nós deixamos as mulheres participar na política” (estudante 19, masculino, 15 anos).

Esta última frase, inclusive, contribui para pensarmos nos termos contidos na comunidade amarela, cujo destaque recai sobre a forma “mulher” (f = 12). Nela, surgem palavras que definem grupos autorizados, como “homens” (f = 3) e pessoas “livres” (f = 13), e não autorizados, como “escravos” (f = 9), a participar da política: “na [democracia] grega, homens livres e nascidos na cidade podem se candidatar, mas mulheres, escravos e estrangeiros não” (estudante 73, masculino, 14 anos). Finalmente, na comunidade laranja, percebemos outros fatores que condicionam a existência da democracia no Brasil, como o fato de “existir” (f = 16) “partido democrata” (f = 4) e “direito” (f = 9): “[no Brasil] existem partidos democratas (...) [mas a democracia] grega exclui os cidadãos negros, mulheres e crianças” (estudante 4, masculino, 14 anos).

Ao comparar os dois tipos de análise, percebemos que, embora a CHD tenha considerado uma pequena parcela das narrativas, seus resultados não foram tão díspares em relação à análise de similitude, a qual não eliminou nenhuma resposta dos/as participantes. Deste modo, o processamento dos dados pelo IRAMUTEQ contribuiu para entendermos que, mesmo sem apresentar uma definição mais complexa acerca do conceito substantivo em foco, os/as participantes deste estudo conseguiram, ao menos, apontar elementos que podem ser utilizados como motivadores para o debate em ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, objetivamos perscrutar alguns dos mecanismos de raciocínio utilizados por jovens estudantes para a construção de narrativas históricas que contemplassem a ideia de “democracia”. Por meio de um instrumento de pesquisa, apresentamos alguns excertos que tangenciavam o tema e inferiam questões relativas às fontes escritas. Em relação às respostas obtidas, os resultados evidenciaram a predominância de temas relacionados à política e à economia do país. Ainda que não tenham elaborado profundas articulações com o passado, nem projetado expectativas de futuro bem definidas, os estudantes demonstraram conhecimentos relativos ao tempo presente, o que pode significar um ponto de partida para o trabalho docente no sentido de incentivar a formação de uma consciência histórica mais complexa.

Desta forma, o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e a crise econômica foram os aspectos mais lembrados. Ao considerar as narrativas produzidas após a leitura dos excertos, identificamos conexões entre as palavras do corpus textual por meio de uma análise de similitude, processo viabilizado pelo referido *software*. Nesta análise, observamos que houve um predomínio de ideias sobre a existência de democracia no país. Tal ideia justificou-se pela percepção de liberdade, expressa na palavra “livre”, e de direitos políticos, que foram evidenciados nas palavras “direito”, “partido” e “democrata”. Entretanto, a democracia também surgiu como um elemento condicional, que só existe se houver “compromisso” e “respeito” às “regras”. Finalmente, uma parcela menor, mas não menos significativa, apontou que o Brasil não possui democracia, tendo em vista a descrença com a “política”; ao ato de “roubar”, inerente ao “político” e; ainda a ausência de conhecimento, por “não saber” do assunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. *IRAMUTEQ: um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais*. *Temas em Psicologia*, v.1, n.2, p.513-518, 2013.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. IN: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.28, n.55, p.153-170, 2008.

LAUTIER, Nicole. Os saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.36, n.1, jan./abr. p.39-58, 2011.

LEE, Peter J. Putting principles into practice: understanding History. IN: DONOVAN, M. Suzanne; BRANDSFORD, John D. (editors). *How students learn: history, mathematics and science in the classroom*. Washington, D.C.:The National Academies Press, p.31-78, 2005.

RÜSEN, Jörn. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Tradução: Nélio Schneider. Petrópolis: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica*. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Tradução: Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. In: *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. *Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TATIAUX-GUILLON, Nicole. O paradoxo francês: cultura histórica significativa e didática da história incerta. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.36, n.1, jan./abr. p.15-37, 2011.

Professores marcantes e a questão do sujeito: saberes e autoria no fazer curricular

ANA MARIA MONTEIRO⁵²

ADRIANA RALEJO**

Qual a dimensão de uma pesquisa e quais proporções ela pode tomar? Este trabalho surge a partir de um exercício de reflexão sobre como questões teóricas e metodológicas que mobilizaram a pesquisa “Tempo Presente no ensino de História: historiografia, cultura e didática em diferentes contextos curriculares” (2011-2016), desenvolvida no Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores (GEHPROF) e vinculada ao Laboratório de Estudos e Pesquisas no Ensino de História (LEPEH) na Universidade Federal do Rio de Janeiro, proporcionou o surgimento e desenvolvimento de outras questões de pesquisa realizadas por discentes dos cursos de mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ.

A pesquisa central, coordenada pela Prof.^a Dr.^a Ana Maria F. C. Monteiro, teve como objetivo compreender as relações entre saberes e práticas criados e mobilizados no fazer curricular, considerando as articulações e hibridizações realizadas em contextos de aulas da educação básica. Com o foco sobre as práticas de professores considerados “marcantes” (MONTEIRO, 2015), entendidos como docentes identificados por estudantes como referência na construção de sua “boa” “relação com o saber” (CHARLOT, 1997), inclusive indutora na opção de formação profissional em cursos de graduação em História, nos voltamos para a investigação de saberes docentes e o que constitui um “bom” professor¹.

Como caminhos metodológicos, adotamos, após o levantamento de professores da educação básica mais indicados por seus alunos, a realização de uma primeira entrevista, com o intuito de conhecer os caminhos de formação e práticas desses professores e investigar os sentidos por eles atribuídos à docência. Após esse primeiro momento, observamos as aulas desses professores, se assim por eles acordado, durante um determinado período, a fim de conhecer e analisar o fazer curricular em sala. A partir desse material epistemológico, realizamos discussões sobre as estratégias utilizadas pelos professores e a realização de uma segunda entrevista para que o docente formule explicações sobre as opções feitas em suas aulas.

Uma questão de grande importância para o desenvolvimento desta pesquisa é a valorização da atuação docente, dos saberes e práticas mobilizados no exercício de sua profissão. Entendemos por docência como um ato de ensinar, mas também de aprender o conhecimento que ganha sua especificidade no contexto escolar. A prática docente se constitui em um espaço-tempo de fronteira cultural (MACEDO, 2006), onde saberes são produzidos e mobilizados a partir de um contexto sócio-político-cultural, em que opções e processos de mediação são realizados a fim de atribuir sentidos ao conhecimento escolar a ser ensinado.

A epistemologia do conhecimento escolar se tornou um dos focos de nossa investigação a fim de compreender os processos de sua constituição. Entendemos que o conhecimento histórico escolar é uma produção curricular como um híbrido cultural no qual se articulam fluxos do conhecimento científico (GABRIEL e MORAES, 2014) e referências culturais.

52 PPGE/PPGEH/LEPEH/UFRJ. Doutora em Educação

** PPGE/LEPEH/UFRJ. Mestra em Educação

1 Não trabalhamos com a classificação do trabalho docente como bom ou ruim, mas buscamos compreender práticas que foram significativas para os alunos, marcando sua formação na trajetória escolar.

Tendo essas duas questões como eixos centrais para esta pesquisa – a prática docente e a produção do conhecimento histórico escolar – estabelecemos diversos caminhos teóricos para o desenvolvimento de nossas discussões: os saberes docentes (TARDIF, 2012; GAUTHIER, 1998; MONTEIRO, 2007), a transposição didática (CHEVALLARD, 1991; GABRIEL, 2003), a narrativa histórica (RICOEUR, 1994; GABRIEL e MONTEIRO, 2014), a racionalização pedagógica (SHULMAN, 1986, 1987) e a retórica (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 1996; MEYER, 2007; REBOUL, 2004) são conceitos do qual enxergamos potencialidades para desenvolver nossas questões de pesquisa. Mais recentemente, nos inspiramos em estratégias teórico-metodológicas utilizadas em pesquisas (auto)biográficas e no uso do conceito de “narrativas de si”, cunhado por Delory-Momberger (2012), a fim de compreender os sentidos atribuídos pelos professores aos temas abordados em suas aulas e como compreendem suas práticas enquanto docentes.

As fontes produzidas, as análises estabelecidas, a metodologia empregada e as discussões mobilizadas por esse vasto referencial teórico, proporcionaram a emergência de outros trabalhos por estudantes do curso de pós-graduação, participantes do GEHPROF, em diálogo com a pesquisa central. Em levantamento realizado dos trabalhos desenvolvidos durante esse período (2011-2016)², compreendemos que, em diferentes contextos curriculares, a prática docente e a produção do conhecimento escolar eram questões que estabeleciam um vínculo dentro desse grupo, como se a pesquisa central representasse um eixo troncal que ganhou ramificações através das pesquisas a ela vinculada. Dentre as diferentes abordagens desenvolvidas, classificamos as discussões de currículo e docência da seguinte forma:

a) História do currículo e produção curricular: destacam-se pesquisas cujo eixo se concentra em questões políticas e disputas de poder para a definição de currículo em suas diferentes concepções e em diferentes temporalidades. Nesse âmbito, foram desenvolvidos os trabalhos de Anita Delmas, *A História da criação do Curso de Licenciatura em Educação Artística da UFRJ (1971-1983): tensões e desafios na construção de seu currículo*, (doutorado, 2012); Maria Cecília Bevilacqua, *A trajetória do ensino de espanhol no Colégio Pedro II (1985-1996)*, (mestrado, 2013); Higor Ferreira, *A construção do currículo em uma experiência escolar para meninos pretos e pardos na corte em meados do século XIX* (mestrado, 2014); Adriana Ralejo, *Autoria de livros didáticos: desafios e possibilidades do conhecimento histórico escolar*, (mestrado, 2014); Paulo Raphael Bitencourt, *A pergunta que ensina: um livro didático de História do Brasil para os exames de admissão (1954-1971)*, (mestrado, 2015); Maria Poppe, *Processos de identificação docente em currículo de Pedagogia*, (doutorado, 2016); Leila Medeiros, *Sentidos de docência em tempos de formação EAD: a formação docente no curso de Licenciatura em Pedagogia-LIPEAD da UNIRIO*, (doutorado, 2016); Yara Alvim, *Humanas oficinas: escrituras de vida no campo do ensino de história*, (doutorado, 2017); e Luciana Silva, *A disciplina História na formação de professores: forjando “uma identidade” nacional? (1880-1916)*, (mestrado, 2018).

b) Saberes e práticas docentes: neste grupo elencam-se pesquisas que concentraram suas análises sobre o “fazer curricular” realizado pelo professor, buscando compreender os saberes mobilizados para o exercício de sua profissão. Citamos, nessa perspectiva, os trabalhos de Karina Saraiva, *Saberes e práticas na educação não-formal: os saberes mobilizados pelos mediadores do Espaço Memorial Carlos Chagas Filho*, (mestrado, 2012); Margareth Brainer, *O ensino da leitura e da escrita para crianças em processo de alfabetização: saberes e práticas docentes*, (doutorado, 2012); Renata Pereira, *Professores de Língua Inglesa considerados marcantes: entre o desprestígio da disciplina e a relação com o saber*, (mestrado, 2013); Fernando Penna, *Ensino de história: operação historiográfica escolar*, (doutorado, 2013); Lorelay Brandão, *Ensino de noções de tempo: investigação sobre saberes docentes mobilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, (mestrado,

² No levantamento realizado, consideramos as pesquisas defendidas até o ano de 2018 por considerar que as questões motivadoras emergiram da pesquisa “Tempo Presente no ensino de História: historiografia, cultura e didática em diferentes contextos curriculares”.

2017); Anna Paula Campos, *Entre o “não poder” e o “não saber” há caminhos? Narrativas docentes sobre o ensino de gênero no currículo de história*, (mestrado, 2018); e Adriana Ralejo, *“Lugar de autoria”: contingências, desafios e possibilidades na produção de livros didáticos de História*, (doutorado, 2018).

Poderiam ser elencados aqui diversos aspectos que aproximam as pesquisas acima citadas, mas, nesta ocasião, nos atentamos pela forma como a discussão sobre os professores “marcantes” (MONTEIRO, 2015) despertou, nas demais pesquisas, a preocupação com os sujeitos no processo educacional. De forma mais protagonista ou como público indiretamente relacionado com a produção curricular, sujeitos se fazem presentes todo momento em nossas investigações: professores com grande trajetória no ofício que desempenham, professores iniciantes ou em formação, mediadores museais, autores de livros didáticos ou alunos. Para nós, a educação se constitui como um campo de pesquisa que pulsa porque está diretamente relacionada a vidas.

Mas o que entendemos por “sujeito”? A discussão desse conceito é um desafio que emergiu em um dos trabalhos acima citados (RALEJO, 2014, 2018) e permitiu o desenvolvimento de uma reflexão sobre a constituição profissional e das práticas daqueles envolvidos com o universo educacional. Esta questão encerra um ciclo de pesquisa ao mesmo tempo em que abre novos horizontes investigatórios³. A primeira parte deste trabalho possui o objetivo de apresentar novos caminhos teóricos do qual buscamos dialogar a fim de definir como estamos pensando essa questão do sujeito. A seguir, apresentamos o desenvolvimento desta questão em uma pesquisa que visa discutir o conceito de autoria, no caso, em livros didáticos de História, e projetar potencialidades dessa discussão para a valorização das práticas docentes que são reconhecidas por alunos como seus “professores marcantes”.

SUJEITO: uma questão teórico-metodológica⁴

O significante “sujeito” aparece constantemente em narrativas do cotidiano ou no âmbito das pesquisas acadêmicas. Ao falar de professores, autores ou alunos, tratamos essas pessoas como sujeitos que compõem nossas pesquisas, mas não problematizamos o que isso significa. Que sujeito é esse? Essa questão nos levou a traçar novos caminhos teóricos que nos permitissem definir o que é o sujeito, no âmbito de nossa pesquisa, e como ele se relaciona com o meio em que está inserido. A partir desse momento, nos aproximamos das teorizações foucaultianas a fim de formular explicações sobre as questões que nos instiga.

As pesquisas que são baseadas nos estudos de Michel Foucault possuem como característica o desenvolvimento de análises do campo do discurso e da linguagem. As teorizações desenvolvidas por esse filósofo, ao longo de sua trajetória acadêmica, analisam diferentes aspectos da cultura e da sociedade – o discurso, a loucura, a sexualidade. Mas qual seria o objetivo de Foucault ao tratar desses diferentes objetos de análise? Diversos pesquisadores buscam responder essa questão, criando vários critérios de classificação das obras de Foucault. A que se tornou mais comum é a que se baseia em seu método e cronologia: *arqueologia*, *genealogia* e *ética*. (VEIGA-NETO, 2007).

Um tipo de olhar que nos parece promissor é a ontologia do presente, definida pelo pesquisador Miguel Morey (apud VEIGA-NETO, 2007, p. 40) como uma crítica que Foucault constrói sobre nós mesmos, um olhar problematizador sobre o presente e a busca pela descoberta de como nos tornamos aquilo que somos. Ao problematizar sua atualidade, Foucault passa a buscar rupturas que permitiram a constituição

3 Consideramos que muitas questões que emergiram na pesquisa anterior continuam sendo pensadas na atual pesquisa “Currículo, docência e formação de professores de história: entre tradições e inovações 1985-2015”, iniciada em 2017.

4 Essa discussão teórica encontra-se desenvolvida no capítulo I da tese “Lugar de autoria”: contingências, desafios e possibilidades na produção de livros didáticos de História de Adriana Ralejo, defendida em 2018.

do presente (FONSECA, 2011). Os três eixos de olhar sobre as obras de Foucault, por essa perspectiva da ontologia, são: *ser-saber* - como nos constituímos como sujeitos do conhecimento, *ser-poder* - a ação de uns sobre os outros e *ser-consigo* - sujeitos de ação moral sobre nós mesmos. Assim aparece a questão do sujeito: como algo construído e submetido a diferentes modos de subjetivação dentro de nossa cultura e como ele age diante disso.

Essa concepção do sujeito como uma construção discursiva (FOUCAULT, 2012) se choca com a ideia do sujeito cartesiano, transcendental, que possui experiências específicas mobilizadas em suas práticas. Assim, ao analisar as práticas dos professores “marcantes”, não consideramos esses indivíduos como seres definidos pelos saberes adquiridos ao longo de sua trajetória, mas como sujeitos que se constituem como professores no momento em que estão ministrando suas aulas ao mobilizar saberes que julgam necessários para produzir sentidos sobre o conhecimento a ser ensinado, mediante um contexto permeado por relações de poder.

O sujeito, para Foucault, não se trata de uma origem individual e autônoma do discurso, como uma entidade já dada que faz parte da condição humana, algo que estava desde sempre aí pronto para ser descoberto e desabrochado pelo pesquisador (VEIGA-NETO, 2007, p. 108). Tampouco é entendido como uma essência perene que se posiciona em um lugar de produção dos saberes de fora do discurso. O sujeito, para Foucault, é um efeito do próprio discurso.

O objeto de análise de Foucault e do qual ele busca desvendar os enunciados que o constitui é o sujeito *moderno*, constituído no interior dos saberes e que a cada instante é fundado e refundado pela história através de funções disciplinares sobre o espaço, atividades, tempo e forças (FONSECA, 2011). Nós nascemos em um mundo em que os discursos já estão circulando e nós nos tornamos sujeitos derivados desse discurso.

Assim, ao mobilizar professores, autores, alunos e outros indivíduos atuantes no universo educacional, os estamos entendendo como sujeitos produzidos pelo discurso. Isso implica a pensar para além das essências e da individualidade. Não existe um sujeito que produz um discurso, mas um lugar de dispersão e descontinuidade de discursos, em que aquele que fala é também falado, e através de suas palavras, outros se dizem. Essa ideia de polifonia discursiva descentraliza a ideia de sujeito diante da pluralidade de vozes que entram em disputa através daquele que fala (FISCHER, 2001, p. 207).

“A heterogeneidade discursiva está diretamente ligada a essa dispersão, já que nos discursos sempre se fala de algum lugar, o qual não permanece idêntico: falo e, ao mesmo tempo, sou falado; enuncio individualmente, de forma concreta, constituindo-me provisoriamente um, ambicionando jamais cindir-me, porém a cada fala minha posiciono-me distantemente, porque estou falando ora de um lugar, ora de outro, e nesses lugares há interditos, lutas, modos de existir, dentro dos quais me situo, deixando-me ser falado e, ao mesmo tempo, afirmando de alguma forma minha integridade. Aliás, sem essa afirmação, meu texto se perderia na desordem e na ausência de fronteiras.” (FISCHER, 2001, p. 208, grifo do autor)

As palavras de Fischer traduzem bem a definição de sujeito para Foucault, como um lugar de fala, provisório e marcado pelos diversos discursos que o constituem. Essa noção de sujeito coloca o indivíduo de maneira situada e dependente marcado por formas específicas do discurso do qual são constituídos (FONSECA, 2011).

E, ao tomar conhecimento dessas forças, mesmo inscrito dentro de uma identidade criada discursivamente, ele não se torna totalmente submisso a ela. O sujeito também produz discursos, e os enunciados, presentes em suas falas, são frutos de vontades individuais – entendidas como escolhas de articulações discursivas que configuram uma possibilidade de existência. Os sujeitos dessas falas ocupam posições

sociais que são aceitas na medida em que certos enunciados veiculados tenham valor de verdade (VILELA, 2013, p. 55). Ao mesmo tempo em que o sujeito é constituído pelo discurso, ele também pode atuar como um princípio de agrupamento que pode representar uma mudança ou ruptura ao atribuir sentidos aos discursos anteriores a ele.

Assim, algumas questões nos surgem ao pensar nessa relação da posição que o sujeito ocupa no discurso e nas possibilidades de resistência dentro desse próprio meio ao qual está inserido. Existe, para os professores, espaço de autonomia em suas práticas tão reguladas por instrumentos políticos, econômicos e sociais, oficiais e não-oficiais? Até onde existe essa autonomia? Como se constituem os processos de subjetivação ao qual estão inseridos? Podemos considerar os professores como produtores de um tipo de conhecimento escolar? Existe autoria em suas práticas como formas de resistência?

A AUTORIA E SUA RELAÇÃO COM O SUJEITO

A discussão sobre o conceito de autoria emerge na pesquisa de mestrado “Autoria de livros didáticos: entre desafios e contingências da/na produção do conhecimento histórico escolar” (RALEJO, 2014) em uma investigação que tinha por objetivo compreender o papel de autores de livros didáticos de História. Na busca pelo significado de “autor”, encontramos nas pesquisas de Foucault (2001) caminhos para o desenvolvimento desta questão.

De onde surge a “vontade de saber” de Foucault em falar sobre o autor? Em conferência realizada originalmente em 1969 na Société Française de Philosophie, intitulada “Qu’est-ce qu’un auteur?”, Foucault usa dessa oportunidade para responder às críticas recebidas em sua obra “As palavras e as coisas” quanto ao uso de autores como referenciais teóricos de forma ambígua. Ao fazer uma reflexão sobre sua prática de escrita, Foucault busca compreender sobre o funcionamento do discurso e o papel que representam autor e obra ao individualizar algo maior, os diversos discursos ao qual estão inseridos. Em um diálogo com Roland Barthes, Foucault reflete sobre a indiferença por quem fala, o que constituiria no que Barthes (2004) chama de “morte do autor”.

O que seria essa “morte do autor”? Não se trata de uma espontaneidade da escrita, mas de sua relação mais forte com a exterioridade e os desdobramentos que recebe do que com o seu interior, o lugar de onde a escrita se originou. Ou seja, se valoriza menos o significado dado e mais o significado que pode ser atribuído pelo discurso. A escrita possui essa característica de romper limites e ir além da materialidade (FOUCAULT, 2001).

Há um segundo sentido sobre essa morte do autor destacada por Foucault. Neste caso, a morte do autor está ligada ao seu desaparecimento de forma proposital quando este despista signos de sua individualidade particular para atribuir à sua obra a consagração da imortalidade. Imortalidade no sentido de caráter de verdade, ou seja, legitimando seu trabalho como representação do “verdadeiro” conhecimento sem abrir brechas para que surjam argumentos que possam criticar a procedência das informações ali presentes. Quando a escrita ganha um empoderamento, ela fala por si. Se ela é relacionada como um produto, fruto de ideias individuais, esta pode ser criticada pelos valores de seu tempo e da mão que a escreveu. Assim, o autor faz “papel de morto” no jogo da escrita e se torna um herói, assim como os heróis gregos que viam a morte como a consagração para a imortalidade (FOUCAULT, 2001).

Foucault não nega a existência de alguém que escreve, mas considera que a autoria não está ligada a uma pessoa, mas uma função da ordem do discurso.

“Seria absurdo negar, é claro, a existência do indivíduo que escreve e inventa. Mas penso que – ao mesmo desde certa época – o indivíduo que se põe a escrever um texto no horizonte no qual paira uma obra possível retoma por sua conta a função do autor: aquilo que ele escreve e o que não escreve, aquilo que desenha, mesmo a título de rascunho provisório, como esboço da obra, e o que deixa, vai cair como conversas cotidianas. Todo este jogo de diferenças é prescrito pela função

do autor, tal como a recebe de sua época ou tal como ele, por sua vez, a modifica. Pois embora possa modificar a imagem tradicional que se faz de um autor, será a partir de uma nova posição do autor que recortará, em tudo que poderia ter dito, em tudo o que diz todos os dias, a todo o momento, o perfil ainda trêmulo de sua obra.” (FOUCAULT, 2012a, pp. 27-28)

É dessa forma que Foucault passa a considerar a existência de autoria como uma função. Um ano depois da conferência realizada em 1969, Foucault retoma o assunto da autoria em “A ordem do discurso”. Nesta ocasião, a questão da autoria é tratada como um procedimento que faz parte do discurso, o que não nega a existência do sujeito. Sabemos que existe uma inquietação provocada na linguagem, alguém que em meio às palavras, rompe, traz seu gênio e sua desordem (FOUCAULT, 2012, p. 27).

Mas não é o indivíduo e suas experiências pessoais que está em jogo, porque isso muda de acordo com as especificidades temporais e discursivas nas quais está inserido. O foco de Foucault ao falar de autoria é a função que o indivíduo desempenha. É o que ele recorta, seleciona, modifica o que pode ser dito ou não em sua obra (ibid). O autor localiza-se em um lugar fronteiro porque ao mesmo tempo em que ele é constituído por discursos, ele os mobiliza e os rompe ao classificar, reagrupar, delimitar, excluir, opor e relacionar textos uns dos outros. Eis uma das funções do autor: homogeneizar diferentes discursos que o tocam e dar sentidos à eles.

“(…) mas o fato de que vários textos tenham sido colocados sob um mesmo nome indica que se estabelecia entre eles uma relação de homogeneidade ou de filiação, ou de autenticação de uns pelos outros, ou de explicação recíproca, ou de utilização concomitante. Enfim, o nome do autor funciona para caracterizar um certo modo ele ser do discurso: para um discurso, o fato de haver um nome de autor, o fato de que se possa dizer “isso foi escrito por tal pessoa”, ou “tal pessoa é o autor disso”, indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana, indiferente, uma palavra que se afasta, que flutua e passa, uma palavra imediatamente consumível, mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo status.”(FOUCAULT, 2001, s/n)

Autor seria dessa forma, não um indivíduo real, mas a posição de sujeito que une e delimita diversos tipos de discursos, reduzindo suas diferenças e dando-lhes coerência e uma homogeneidade (FOUCAULT, 2012, p. 25). O princípio de *unidade* ou *agrupamento* é uma das quatro “função autor” discriminadas por Foucault, classificações essas que não são universais, mas uma característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade.

Cada discurso funciona de uma forma específica e complexa, mas quem dá sua coerência é o sujeito considerado como autor devido a função que ele exerce. Ou seja, o discurso possui marcas de uma existência pertinentes para compreender o momento e o lugar de sua produção. O autor se torna aquele que cria um aspecto de homogeneidade diante de uma pluralidade de posições e diversidade de vozes, selecionando-os e organizando-os de forma lógica. As outras três funções enumeradas por Foucault (2001, pp. 14-18) são:

1. *Apropriação*: um texto possui um autor quando este pode ser punido ao praticar um gesto carregado de riscos, estabelecendo uma propriedade ao texto. Entende-se esta função como forma de conservar os direitos do autor sobre sua obra através de regras restritas como contratos e os direitos de copyright.
2. *Valor de verdade*: um texto é dotado de autoria quando o nome de um sujeito representa uma referência e uma garantia sobre o que foi escrito. Neste caso, é atribuído ao autor o valor de autoridade e credibilidade que legitima o conhecimento que está sendo transmitido e dá credibilidade como valor de verdade. Esse tipo de função surge na Modernidade, quando textos científicos passam a desafiar o sagrado.
3. *Origem*: a autoria é uma operação complexa e se constitui de diferentes formas de acordo com o tempo histórico e com os tipos de discursos que o constituem, mas é atribuído a esse sujeito um valor

de criador, aquele que dá uma razão ao texto. Quando um texto passa por modificações, como uma atualização ou revisão, ele está sendo situado em seu momento histórico e confere a possibilidade de transformação mediante a ação de um sujeito.

Essas funções que constituem o papel da autoria continuaram sendo mobilizadas por Ralejo (2018), indagando se seria possível considerar o lugar de produção de livros didáticos como um *lugar de autoria*. Seguindo normas estabelecidas pelo governo e incorporando as demandas sociais de representatividade, os livros poderiam ser considerados como reprodutores de influências externas. Mas acreditamos que mesmo diante desse cenário de controle de produção de livros didáticos, obedecendo a regras para se adaptarem ao modelo do que propomos por escola e educação, a função autor continua sendo exercida.

O autor de livro didático existe porque ele é um princípio de unidade, reunindo diferentes textos, gêneros literários, obedecendo a regras legislativas e dialogando com demandas sociais. Em meio a tantos discursos, diversos e diferentes, e sendo ele mesmo parte desse discurso, o autor assume uma função de homogeneizá-los e produzir um sentido sobre o que deve ser ensinado. O autor de livro didático também possui essa função porque ele se torna proprietário da obra. Por mais que saibamos que um livro é resultado de diferentes mãos que estiveram presentes no seu processo produtivo, a obra ainda é atribuída a um nome, ou vários nomes, no caso de coautoria. Esses sujeitos assinam um contrato e ganham direitos autorais como forma de reconhecimento daquilo que produzem. O autor de livro didático também é considerado como tal porque a ele é atribuída uma responsabilidade pelas informações presentes na obra. Qualquer erro que ocorra, o nome do autor é o primeiro a ser lembrado como causador do fato. Assim, mesmo que o texto seja resultado da unidade de diferentes discursos, o autor do livro é considerado o “inventor” daquelas informações.

Há ainda outra concepção de autoria considerada por Foucault em “O que é um autor?” que ganha um sentido de fundação. Neste caso, a autoria não é relacionada à obra propriamente dita, mas aos efeitos que ela causa, possibilitando a geração de outros textos (por outros sujeitos) e estabelecendo a formação de numa regra, que pode ser seguida ou transgredida. A essa função, Foucault (2001) nomeia como “instauradores de discursividade”, utilizando como exemplo intelectuais do campo científico como Marx e Freud. A partir deles, uma possibilidade infinita de discursos pode ser criada.

Tomando essas considerações que foram colocadas sobre o que é um autor, determinar o papel daquele que escreve o livro didático como autor mostra ser algo mais complexo devido à ambiguidade em relação aos seus direitos e responsabilidades. O que podemos afirmar é que autores de livros didáticos são sujeitos de seu tempo, suscetíveis a constrangimentos de normas e avaliações que legitimam suas obras, mas ainda assim não são reprodutores literais do conhecimento científico e outros saberes de referência. Através das subjetividades que fazem parte de sua constituição, produzem sentidos.

A teorização foucaultiana não nega a existência de um indivíduo que seja autor, mas a autoria não é uma identidade que nasce com ele, e sim uma função que se constitui no momento da escrita, na função que ele desempenha naquela contingência, fazendo opções, rascunhando, esboçando e deixando transparecer aquilo que aprendeu. Todo esse jogo de diferenças é prescrito pela “função autor”, tal como a recebe em sua época e tal como ele, por sua vez, a modifica (FOUCAULT, 2012, p. 27).

AUTORIA: NOVOS OLHARES

O desenvolvimento da questão da autoria na pesquisa de Ralejo (2014, 2018) nos permite refletir sobre as práticas desempenhadas pelos docentes. Poderiam eles ser considerados como autores de suas aulas e do conhecimento histórico escolar? Sabemos que o processo de didatização não se inicia na figura do professor (CHEVALLARD, 1991; SHULMAN, 1986, 1987), mas não desconsideramos a posição desses sujeitos como mobilizadores de saberes e, em sua subjetividade, ressignificam sentidos anteriormente constituídos e impostos a ele.

Quando apostamos na potencialidade dos conceitos de “sujeito” e “autor”, estamos interessados em compreender como se estabelecem as relações entre saber e poder, problematizando o papel do professor em práticas discursivas que definem regras enunciativas em narrativas didáticas. Assim, quando mobilizamos os conceitos de “sujeito” e “autor” em nossas pesquisas, não estamos preocupados com os indivíduos em si, físicos, materiais, independentes e originais, mas estamos trabalhando com uma ideia de sujeitos inseridos em modos de subjetivação pelo saber, poder e pelo pensamento sobre si (VEIGA-NETO, 2007).

Ser autor, dentro do campo discursivo, é algo contingente e provisório, produzido pelas próprias práticas discursivas que os constitui. Pensamos, dessa forma, que os autores são sujeitos constituídos mediante uma função que exercem dentro daquele contexto discursivo de produção entendido como um acontecimento. Mas não é qualquer sujeito que pode exercer a função de autor. De acordo com Foucault (2012), existe uma especificidade que nomeia sujeitos à essa condição de funcionamento da ordem do discurso, definindo como um princípio de rarefação, que tem como função

“(…) determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que o pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso à eles. Rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo.” (FOUCAULT, 2012, p. 35)

Assim, podemos considerar que um sujeito se torna autor quando inserido dentro de um determinado contexto, reconhecido pelos seus pares para exercer essa função. Então, nos questionamos: professores são autores? Ou falta reconhecimento e autorização que valorizem sua prática?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. “A morte do autor”. In: *O Rumor da Língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CHARLOT, 1997

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica. Del saber sábio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica*. Natal: Ed. UFRN; Porto Alegre: PUCRS; Salvador: Uneb, 2012. p.71- 94.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, nov/2001

FONSECA, M.A. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. 3ª ed. São Paulo: EDUC, 2011

FOUCAULT, Michel. “O que é um autor”. In: *Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema* (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p.264-298

_____. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 22ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012

GABRIEL, Carmen Teresa. *Um objeto de ensino chamado história- A disciplina de história nas tramas da didatização*. Tese de doutorado. PUC-RJ: 2003.

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.; COSTA, W.da; ARAUJO, C.M.de. (Org.). *Pesquisa em Ensino de História. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: MauadX FAPERJ, 2014

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.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí(RS): Editora Inijuí, 1998

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, jul/dez, 2006

MEYER, Michel. *A retórica*. São Paulo: Ática, 2007.

MONTEIRO, A. M. F. C. Aulas de História: questões do/no tempo presente. *Educar em Revista*, p. 165-182, 2015.
_____. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da Argumentação – A Nova Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RALEJO, A. S. “Lugar de autoria”: contingências, desafios e possibilidades na produção de livros didáticos de História. Tese de doutorado. PPGE/UFRJ. Rio de Janeiro, 2018

_____. *Autoria de livros didáticos: desafios e possibilidades da produção do conhecimento histórico escolar*. Dissertação de Mestrado. PPGE/UFRJ. Rio de Janeiro, 2014

REBOUL, Oliver. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004 (2ªed.)

RICOEUR, P. *Tempo e Narrativa*. Campinas: Papyrus, 1994.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), Washington, feb, 1986

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. Vol. 57, nº 1, February, 1987

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 14.ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

VILELA, C. L. *Currículo de geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013

Currículo de História em Questão: Disputas e Fixações de Sentidos em torno do Conhecimento Histórico Escolar frente aos bordões disciplinares hegemônicos

DIEGO BRUNO VELASCO⁵³

I-INTRODUÇÃO

Neste trabalho, pretendo resgatar uma discussão que foi central na minha dissertação de mestrado: as disputas pela mobilização e fixação de sentidos hegemônicos e provisórios em torno do saber histórico escolar, saber este que possui suas especificidades epistemológicas. Naquela ocasião, procurei analisar o papel ocupado pelo conhecimento histórico escolar nas entrevistas e avaliações desenvolvidas por docentes da disciplina que atuam nas diferentes redes públicas de ensino da Educação Básica.

No presente artigo, de modo mais específico, meu objetivo é refletir sobre a importância atribuída a este conhecimento quando os professores são instigados a responder a certas indagações envolvendo alguns bordões tradicionais a esta área de ensino. Assim sendo, minha preocupação é avaliar como os professores significam os jargões de “ter que trabalhar a disciplina escolar História em diálogo com a realidade vivenciada por seus estudantes” e de “ensinar História visando a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos”.

Portanto, meu interesse principal reside em identificar como os docentes produzem sentidos sobre “trabalhar a realidade do aluno” e “formar cidadãos críticos” e de que forma o conhecimento histórico escolar aparece nesta discussão. Para alcançar meus objetivos, foram entrevistados doze professores de História do Ensino Fundamental II (atuantes, principalmente, das redes municipais de ensino do Rio de Janeiro e de Pirai) bem como foram analisadas as provas bimestrais elaboradas por estes mesmos profissionais.

Este estudo parte do pressuposto que as reivindicações por um ensino de qualidade encontram-se cada vez mais recorrentes em nosso contexto atual, fazendo emergir inúmeras demandas direcionadas ao ensino de História. Por conseguinte, assumo uma leitura de Currículo como espaço-tempo de fronteira (MACEDO, 2006) em que há uma constante disputa pela validação e legitimação de determinados conhecimentos em detrimento de outros. Deste modo, entendo o currículo como uma prática de significação que estabelece fronteiras instáveis entre aquilo que deve e aquilo que não deve ser ensinado no espaço das instituições escolares. Assim sendo, aposto na potencialidade teórica de conceber o currículo de História como um espaço gerador de antagonismos, demandas e deslocamentos a cada tempo presente.

Ao analisar tais processos em diálogo com a Teoria Pós-Fundacional do Discurso de Laclau e Mouffe, com as Teorizações Curriculares e com as Teorias da História, interessa-me especificamente perceber como a questão do conhecimento histórico escolar (alvo de preocupação recorrente dentro dos estudos da área do Currículo) aparece nesta discussão bem como compreender quais são as articulações mobilizadas entre aqueles jargões e este tipo de saber.

Para facilitar a leitura deste artigo, o mesmo será dividido em dois momentos. No primeiro, intitulado “Retomando algumas Discussões sobre as relações entre Currículo e Conhecimento Escolar”, desenvolverei algumas considerações sobre o que pretendi estudar na minha dissertação de mestrado e, principalmente, destacarei minhas apropriações sobre estes conceitos em diálogo com o quadro teórico-metodológico das teorizações pós-fundacionais.

53 Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ) e Professor do Setor Curricular de História do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp UFRJ).

Já a segunda parte, denominada “A percepção dos Professores da Educação Básica sobre o Ensino de História”, será o momento em que apresentarei alguns trechos do material empírico, destacando como os professores de História do Ensino Fundamental II estão se posicionando atualmente sobre os desafios de lecionar esta disciplina nas salas de aula de algumas redes públicas de ensino.

2- Retomando algumas Discussões sobre as relações entre Currículo e Conhecimento Escolar

Como salientado anteriormente, pretendo resgatar uma discussão que foi central na minha dissertação de mestrado: as disputas pela mobilização e fixação de sentidos hegemônicos e provisórios em torno do conhecimento histórico escolar. Meu interesse neste debate articula-se com as apostas políticas do grupo de pesquisa do qual estou inserido, o GECCEH (Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História) coordenado pela professora Carmen Teresa Gabriel.

Tal grupo apresenta uma preocupação central em analisar os processos de disputa, produção e distribuição do conhecimento trabalhado na e para a escola, entendendo que este conhecimento não é neutro e nem atemporal, evidenciando, por conseguinte, os processos políticos mobilizados em torno da afirmação de determinados saberes em detrimento da exclusão e do silenciamento de tantos outros conhecimentos.

A partir destas referências, busquei analisar o papel ocupado pelo conhecimento histórico escolar nas entrevistas e avaliações desenvolvidas por docentes da disciplina que atuam em duas redes públicas de ensino da Educação Básica: município do Rio de Janeiro e município de Pirai.

Na dissertação de mestrado por mim defendida no ano de 2013, intitulada “Realidade do Aluno”, “Cidadão Crítico”, “Conhecimento Escolar”: Que articulações possíveis no Currículo de História?”, meu objetivo foi refletir, partindo do pressuposto que as demandas por um ensino de qualidade encontram-se cada vez mais recorrentes em nosso contexto atual, sobre a importância atribuída a este conhecimento quando os professores são instigados a responder a certas indagações envolvendo alguns bordões tradicionais a esta área de ensino. No caso, minha preocupação era avaliar como os professores significavam os jargões de “ter que trabalhar a disciplina escolar História em diálogo com a realidade vivenciada por seus estudantes” e de “ensinar História visando a formação de cidadãos críticos”, entendendo a recorrência com que tais bordões permeiam os universos das formações inicial e continuada dos professores de História.

É importante destacar que estou aqui retomando a análise do material elaborado e analisado entre os anos de 2012 e 2013. Por este motivo, questões atuais como a Reforma do Ensino Médio, a discussão em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o fortalecimento de adeptos do movimento “Escola Sem Partido”, dentre outros não aparecerão nesta análise, pois vivenciávamos outra conjuntura na época que desenvolvi a pesquisa no momento do mestrado.

Destaco também que não estou prosseguindo com este tema no Doutorado, mas considero que algumas reflexões aqui esboçadas podem contribuir para continuarmos refletindo sobre temáticas importantes relacionadas aos campos do Currículo de História, da Didática e da Formação de Professores. Feitas estas observações, julgo ser este o melhor momento para começar a apresentar algumas breves reflexões sobre as articulações entre Currículo e Conhecimento Histórico Escolar em diálogo com as teorizações pós-fundacionais do Discurso.

Em diálogo com Marchart (2009), compreendo o pós-fundacionalismo como sendo uma interrogação constante pelas figuras metafísicas fundacionais, tais como: a totalidade, a universalidade, a essência e o fundamento. Assim como esse autor, não associo o pósfundacionalismo à noção de antifundacionalismo, uma vez que, aquele não procura apagar por completo essas figuras do fundamento, mas sim enfraquecer seu status ontológico.

Este enfraquecimento ontológico do fundamento, ao contrário do que pode ser entendido numa leitura menos atenta, não gera uma ausência total de todos os fundamentos, fazendo supor a impossibilidade de se ter um fundamento último, implicando assumir, em nossas análises, a contingência e o político como o momento de um fundar parcial e sempre precário (MARCHART, 2009).

A emergência do pensamento pós-fundacional possibilitou questionar os “marcadores de certeza” ou, como afirma Luft, as sentenças fundantes “capazes de garantir a verdade de todas as demais sentenças de nosso sistema de convicções” (LUFT, 2008: 16). Deste modo, cabe salientar que as teorias pós-fundacionais defendem que a sociedade não pode basear-se em um fundamento, uma essência ou um centro.

A Teoria do Discurso aqui privilegiada tem como “pano de fundo” mais amplo, a perspectiva pós-fundacional apresentada anteriormente. Assumo a percepção de discurso como não sendo apenas um conjunto de textos falados ou escritos e nem como sendo algo estático e monolítico que apenas reflete as estruturas sociais ou a realidade. Neste ponto, compartilho da visão de Burity (2008) que defende ser pouco produtivo, do ponto de vista intelectual, acreditar na ideia que o mundo existe independente do pensamento ou da linguagem em que haveria uma dicotomização entre a ideia de uma realidade objetiva e uma dimensão de produção de sentido.

Autores como Laclau e Mouffe (2004) são contra qualquer visão que corrobora a ideia de que os discursos apenas descrevem as coisas como elas são. É necessário ir além desta concepção, pensando o discurso como prática de significação que estabelece sentidos e significados e que também é um elemento constitutivo da realidade. Destarte, não há nenhuma realidade social sem sentido e este é produzido socialmente (BURITY, 2008, p.38).

Em síntese, estas leituras nos permitem pensar em uma abordagem discursiva marcada pela não-existência de determinismos (subjetivos ou objetivos). O mérito de suas análises é nos propor uma alternativa de refletir sobre a relação entre discurso e realidade, ou seja, ao mesmo tempo, em que aquele a narra ou a nomeia, simultaneamente ocorre o processo de ingerência e reconfiguração sobre ela (BURITY, 2008).

Nesta ordem de reflexão, Laclau e Mouffe (2004) procuram demarcar a importância do processo de significação para a compreensão e constituição dos fenômenos sociais, articulando sentido como uso social da linguagem. Em seu olhar, não há ação social sem significação e toda ela está inscrita dentro de um discurso. Deste modo, entendem que os fenômenos sociais só podem ser interpretados quando inseridos em uma cadeia de significação discursiva, sem a qual nenhum sentido pré-existencial pode ser acessado. Portanto, não negam a materialidade física das coisas, mas defendem que toda forma de acesso a ela se dá nas esferas da discursividade.

A teoria do discurso pós-fundacional de Laclau e Mouffe afirma, portanto, que não existem termos com uma positividade plena, mas sim diferenças. Isso equivale afirmar que cada termo se afirma, de modo provisório, pela distinção em relação aos demais. É no jogo político, envolvendo os conceitos de antagonismos e fronteira, que estes sentidos vão sendo estabelecidos, sendo constantemente reatualizados e (re)significados de acordo com as demandas pela manutenção ou deslocamento desta fronteira.

As bases epistemológicas deste pensamento nos permitem compreender que qualquer sentido mobilizado é, simultaneamente, relacional e diferencial. Relacional, pois as relações desempenham um papel constitutivo; diferencial na medida em que a sistematicidade do discurso pressupõe um limite radical – isto é, antagonístico – que define, ainda que provisoriamente, o que está dentro e o que se encontra de fora de cada sistema discursivo.

É no diálogo com as ideias acima que defendo a pertinência de se compreender tanto o Currículo quanto o Conhecimento Escolar como significantes envolvidos nos processos de disputa, mobilização e fixação de significados contingentes e hegemônicos. Assim sendo, importa sublinhar o entendimento de currículo como o espaço no qual são produzidas, contestadas e negociadas políticas de diferenças e

identidades, não nos afastando da problemática do conhecimento, podendo trazer pistas para pensar os mecanismos de regulação social e de constituição de hegemonia implementados na escola por meio dos saberes escolares (GABRIEL, 2008).

Defender a pertinência de se operar com a ideia de currículo como prática de significação ou como espaço de enunciação no qual vários discursos se entrecruzam, não significa abdicar de refletir sobre a questão dos saberes e das práticas discursivas que envolvem sua produção, distribuição e consumo específicos. Isso não significa reduzir todo o pensamento político do campo do currículo à questão da validade (ou não) dos conhecimentos escolares, porém é necessário avançarmos no debate sobre as relações entre currículo, escola, poder e cultura insistindo na necessidade de enfrentarmos a questão da “centralidade dos saberes”. (GABRIEL, 2008: 12).

Gabriel (2008) destaca que, nos tempos atuais, denominados por ela como “tempos pós”, cabe defender a crença na importância da escola pública, apesar de todos os problemas por ela enfrentados e de todas as desigualdades existentes na nossa sociedade, visto que, em sua perspectiva, é também um espaço possível para a constituição de sujeitos que tenham condições de disputar novas posições nas relações assimétricas de poder.

O argumento central desta autora consiste em defender que, mesmo com todas as críticas que a escola pública esteja sofrendo na contemporaneidade e com o aumento das atribuições que lhe é imposta com o passar do tempo, isso tudo não nos autoriza negar radicalmente a potencialidade dessa instituição em significar e agir no mundo, uma vez que a crença que se encontra na base da fundamentação da justificativa da ampliação da educação formal no século XX – de que o conhecimento adquirido por meio do currículo seja superior ao conhecimento adquirido na vida cotidiana – embora abalada nas últimas décadas, não pode ser ignorada, o que não significa necessariamente o retorno de uma pedagogia conteudista em relação à natureza do conhecimento produzido e socializado nas escolas. (GABRIEL, 2008).

Assim sendo, essa autora acentua a centralidade do conhecimento escolar nas discussões curriculares, não como fundamento previamente estabelecido, mas como fundamento político contingente em meio às lutas pela democratização da escola pública (GABRIEL, 2014). Aposta, por conseguinte, na potencialidade dessa centralidade, sem ingenuidades e nem niilismos, para discutir as relações de poder e a dimensão política do currículo.

Os discursos para serem sobre escola, a despeito das matrizes teóricas mobilizadas, são discursos que significam essa instituição como locus em que mantém relações privilegiadas com os saberes. Não quero afirmar com isso que nesse espaço não circulem outros discursos diferentes, de discursos sobre saberes, mas são eles, ou o que se faz com eles que justifica a existência dessa instituição, ainda que em crise. (GABRIEL, 2008: 10-11)

A partir deste intercâmbio teórico, podemos reconhecer a produção do conhecimento escolar como prática discursiva, isto é, entendendo esses saberes como enunciados produzidos por práticas discursivas que, como tais, envolvem produção, distribuição e consumo específicos. Produzir conhecimentos é operar no universo de significados provisórios, instáveis e incompletos, atribuir sentidos aos fenômenos naturais e sociais, reconhecendo a especificidade do conhecimento produzido no âmbito da instituição escolar. (GABRIEL, 2008).

Importa ainda sublinhar as potencialidades de um sistema de significação específico – o da epistemologia social escolar – no qual essas categorias (saber escolar, conhecimento escolar, dentre outros) são produzidas discursivamente para pensar os saberes como enunciados produzidos em espaços de enunciação como o do currículo escolar. Gabriel enfatiza que a perspectiva da epistemologia social escolar se propõe a incorporar articuladamente as contribuições da epistemologia escolar formuladas no campo e das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Por um lado, ela se preocupa com a problemática da constru-

ção dos saberes que circulam na escola, a partir do reconhecimento da especificidade de suas condições de produção e transmissão. De outro, ela pressupõe a assunção de uma epistemologia histórica, plural, aberta ao reconhecimento da diversidade de formas de racionalidade e de validade do conhecimento o qual se legitima também através das relações de poder.

Tendo como referência os parágrafos acima, vejamos como os professores de História se posicionaram nesta discussão em torno do conhecimento histórico escolar.

3- A percepção dos Professores da Educação Básica sobre o Ensino de História

Para a realização do presente estudo, entrevistei docentes que trabalham no Ensino Fundamental II pelo fato de este ser o primeiro momento em que os discentes têm um contato mais efetivo com a disciplina escolar História. Foram selecionados doze professores: dez que trabalham na rede municipal do Rio de Janeiro e dois que trabalham na rede municipal de Pirai. A princípio, havia estabelecido que entrevistaria apenas docentes que lecionassem na rede municipal do Rio de Janeiro. Entretanto, como também estava interessado em entrevistar professores que atuassem em escolas localizadas mais na área rural, e como não existe escola dentro da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro inserida nesse contexto, fui obrigado a selecionar uma outra rede de ensino que contemplasse em seu público alunos que ou dependessem de atividades mais ligadas à área rural ou que a habitassem. Além disso, desejava ter contato com trabalhos que contemplassem, geograficamente, não apenas a capital, mas também, a região do interior do estado do Rio de Janeiro por suas distintas características econômicas e sociais.

Minha ideia foi trabalhar com professores que lecionassem em escolas que apresentam contextos sociais, políticos e econômicos diferenciados por acreditar que poderia encontrar um universo de respostas diferentes e amplas (que se articulam ou não entre si), uma vez que, cada categoria assume um significado a partir do contexto em que se encontra inserida. Minha intenção foi pesquisar como em ambientes, espaços e situações distintas estas noções de “realidade do aluno” e “cidadão crítico” no interior do Ensino de História aparecem, refletindo sobre suas aproximações, distanciamentos, disputas e negociações. Destaco que, de modo a preservar a identidade dos docentes entrevistados, utilizei nomes fictícios para fazer as devidas referências.

Em termos gerais, posso afirmar que nas entrevistas realizadas, os discursos hegemônicos tendem a destacar a importância do conhecimento histórico escolar na desnaturalização da sociedade em que vivemos, buscando mostrar mudanças e permanências ao longo do tempo e a conceber a disciplina escolar História com uma função potencial no estímulo a uma postura mais questionadora por parte dos estudantes da Educação Básica como podemos depreender dos trechos abaixo:

Eu costumo falar com meus alunos principalmente do início do Fundamental, que é do 6º ano, de que é vital para o ser humano tanto quanto o alimento, quanto o ar, ele ter memória, ele ter identidade, ele saber porque as coisas são como são, frisando pra eles que a História não estuda o passado nem leva em consideração verdades. É uma ciência, ela tá sempre em construção. Ela constrói versões do passado em cima de fontes, mas que é fundamental pra esse aluno ele ter noção de como se formou o mundo no qual ele vive. As coisas não são como são, elas nem sempre foram como são do nada, existe toda uma lógica por trás”. (Professor Arthur)

“Eu acho que assim... Todo mundo tem que entender o mundo que vive, essa é a minha opinião. Você tem que saber por que você tá aqui. Segundo, alguém tem que poder um dia olhar alguma coisa e entender. Você não pode ir a um museu e ficar desentendido daquilo. Como a proposta lá da escola é “O mundo não é tão longe”, eu procuro trabalhar com a História, mostrando que tudo o que aconteceu lá atrás tem importância pra gente. Quer dizer, até pergunto por que que isso serve pra mim, serve pra você precisa saber por que que você escreve de tal maneira, por que que você fala de tal maneira”. (Professora Roberta)

No que se refere a um panorama atual sobre o Ensino de História, os docentes entrevistados apresentaram inúmeras questões, como por exemplo: 1- Críticas direcionadas aos materiais didáticos (livros e a apostila de História que durante os anos de 2011, 2012 e 2013 era distribuídas nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro), que no entendimento destes docentes colocam um engessamento e um direcionamento na realização das aulas, limitando, por conseguinte, a autonomia docente; 2- Em termos gerais, os professores se colocaram em uma postura de crítica à História factual, tradicional, “decoreba”, destacando, simultaneamente, o quanto estes materiais didáticos corroboram para o aparecimento de visões deturpadas e simplistas no que se refere aos processos históricos ensinados e aprendidos; 3- A desvalorização da disciplina História pelos órgãos governamentais de Educação, seja pelo baixo número de tempos de aula reservados durante a semana, seja pela ausência da disciplina História nas avaliações externas; 4- A dificuldade relatada por muitos docentes em fazer articulações / conexões com situações do tempo presente ou com outras questões mais atuais. Deste modo, muitos professores destacaram o desafio que é propor pontes de contato entre o passado estudado e o presente vivido nas aulas ministradas por eles; 5- Dificuldades relacionadas com a existência dos Projetos de Aceleração, em que os alunos têm apenas um professor para ensinar conteúdos e matérias diferenciadas, pouco importando a carreira de especialização do docente.

Algumas destas dificuldades podem ser visualizadas nos trechos abaixo:

Eu acho que ele é muito dificultado pela pouca atenção que se dá, pelo pouco valor que se dá, a gente pode até rever isso de uma forma muito simples com as provas que o próprio município disponibiliza para os alunos. Você vê que é Português e Matemática, Ciências e, até agora, Geografia e História não. De uma maneira clássica e clara a desvalorização das matérias como se fosse uma parte que não tivesse nenhuma importância”. (Professora Renata)

A apostila, por exemplo, da Prefeitura, me desculpe, mas ela não colabora muito pra crítica do aluno. Ela me parece muito mais doutrinar o aluno, me parece muito mais um “senta, rola”. Algo muito dirigido pra que que é cidadania é isso, toma. Não é assim. Esse aluno é que tem que perceber o que que é “ser cidadão”, o que é “ser crítico”, o que é “ser sujeito histórico”, o que é atuar historicamente? Ele, ele tem que perceber. A apostila traz muito... sem questionamento, como se o pleito eleitoral fosse tudo, a democracia... Acho isso tudo bem... Cabe a nós professores desconstruir isso. Agora que é complicado é. (Professor Arthur)

Com relação aos sentidos de conhecimento escolar fixados nas entrevistas, a principal reflexão no que se refere aos discursos mobilizados sobre estes saberes a se apontar neste momento é a relação dicotômica estabelecida na maior parte das entrevistas entre uma noção de reflexão crítica e as ideias presentes sobre o conteúdo a ser trabalhado na sala de aula. Em muitas falas, foi possível perceber o conteúdo a ser ministrado bem como o planejamento a ser cumprido como obstáculos para um ensino de História mais dinâmico e mais articulador entre temporalidades distintas. Hegemonicamente, os discursos sobre o conteúdo histórico escolar tendem a ser fixados no sentido de copiar a matéria. Dialogando com a teoria pós-fundacional do discurso, o conteúdo de História é mobilizado em uma cadeia discursiva que tende a associá-lo com práticas como decorar, copiar e ensinar uma quantidade enorme de conteúdos estabelecido pelas instâncias de poder.

A análise evidenciou distintos fluxos de sentidos fixados para os termos em destaque oriundos de diferentes matrizes discursivas que se entrecruzam com a finalidade de estabelecer articulações hegemônicas em torno do ponto nodal “qualidade de ensino em História”, mostrando, no geral, uma relação muito frágil e de pouca conexão entre as expressões “realidade do aluno” e “cidadão crítico” com o que chamamos de conhecimento histórico escolar. Podemos identificar estas ideias apresentando os trechos abaixo:

Eu acho que o ensino da História ainda ajuda sim, mas do jeito que tá hoje, é difícil. Porque você, a gente virou um transmissor de conteúdo, porque você tem que terminar aquilo, tem aquela meta e tem que acabar com aquilo e como você vai fazer às vezes no meio de tudo isso ainda fazer com que o aluno pense nessas coisas se ele tá lá só copiando, copiando, copiando? E às vezes, você não consegue. (Professora Marcela)

Então aí a gente já começa o primeiro ponto, a gente tem que aguçar o interesse do aluno e as pessoas falam como se isso fosse a coisa mais fácil do mundo. (risos). “Você tem que desenvolver o interesse do aluno pelo conteúdo”. Mas isso é muito difícil. É muito difícil desenvolver o interesse do aluno pelo conteúdo que ele, pô, tá tão distante da realidade dele, né, cara? Como é que eu vou contextualizar? É muito difícil. Pode ser que com anos de experiência, isso se torne mais fácil para mim, mas eu também acho pouco provável porque... Então, a maior dificuldade mesmo é a falta de interesse. A gente conseguir despertar no aluno o interesse pelo conhecimento daquilo. E, além disso, você tem que respeitar o que contempla o planejamento. Você tem que seguir o planejamento, você tem que, e se você não consegue cumprir com aquele planejamento, você tem que justificar porque que você não conseguiu. Então, é uma problemática muito complicada. (Professora Vitória)

Os relatos acima permitem inferir a associação constante entre o ensino de História mais tradicional com os conteúdos, estando estes marginalizados, quando se pensa em questões como formação crítica do aluno ou trabalhar em interação com as experiências de vida dos estudantes. No contexto atual, a disciplina escolar História assim como a escola como um todo adquire novas atribuições e demandas (como as de diferença). No entanto, isto não tem significado uma releitura do papel do conhecimento escolar. Compreendido como sinônimo de conteúdo, tal conhecimento tem ocupado um papel extremamente marginalizado nos discursos dos professores em suas representações sobre a importância de se lecionar e aprender essa disciplina nas escolas públicas da Educação Básica. Em algumas falas, observase como o conteúdo curricular está muito ligado ainda à noção da História como ciência exclusiva do passado e produtora de verdade(s). Por esses motivos, o discurso do que não seria um ensino de História de qualidade vem sendo fixado, de acordo com meu material empírico, como aquele ensino de História voltado exclusivamente para datas e fatos, com a narrativa de uma única versão para dar conta dos acontecimentos, baseado nas informações dos livros didáticos ou do conhecimento passado pelos docentes. Uma cadeia discursiva se forma, do lado externo da fronteira que mobiliza sentidos de qualidade, tendo como elementos alguns dos significantes ao lado: fatos-datas-decoreba-heróis-memorização-tradicional-verdade-conteúdos.

Com isso, a análise empírica aponta uma trajetória percorrida pelos conteúdos históricos escolares que, seguindo caminhos diferentes, continuam chegando ao mesmo ponto, o de sua condenação. Até as últimas décadas, questionava-se muito esses conteúdos, associando-os de imediato ao vocábulo conteudismo, uma vez que o estabeleciam como o responsável por um estilo de História pautado no decorar nomes, datas, eventos, de pouco questionamento crítico e com a intenção de ensinar uma verdade absoluta e única.

Nas décadas mais recentes, ganhou muita força (por meio de forte influência dos estudos acadêmicos) na história escolar a necessidade de revisitá-la a partir de outros enfoques e abordagens, voltando ao cenário a chamada História Política (agora não mais relacionada a um tipo de História Positivista) e, principalmente a História Cultural, das Mentalidades, do Cotidiano e a Micro-História. Todavia, o que se observa é que a utilização de tais perspectivas teóricas e metodológicas geram críticas como a forte tendência atual de se ensinar nas aulas de História da Educação Básica curiosidades, afastando-se de análises de caráter mais macro e de explicações de ordem econômica e social. Ou seja, conseqüentemente, verifica-se como e por diferentes formas, o conteúdo acaba sendo relegado a um papel antagônico de um ensino de História de qualidade.

Podemos considerar que os objetivos dos professores, ao lecionarem História, aproximam-se muito daquelas ideias que destacam a formação de sujeitos críticos, conscientes (da realidade que os circunda) e compreensivos do caráter de agente histórico que cada indivíduo possui; ficando, desta forma, ainda num papel marginalizado, elementos como os conteúdos e os conhecimentos escolares que, apesar de terem aparecido em algumas falas, não ocupam um papel central nos objetivos de trabalho da maior parte dos professores entrevistados; sendo, na maior parte das vezes, articulados, hegemonicamente, a discursos que ora os desvalorizam, associando-os ao “conteudismo” e à História Positivista ora segregando-os da dimensão axiológica do saber histórico escolar e de qualquer possibilidade de reflexão crítica.

Percebo, portanto, a presença do termo “conteudofobia” para os discursos analisados neste estudo. Segundo Veiga-Neto (2012), a própria expressão “conteúdos curriculares” passou a ser exorcizada, como se os conteúdos fossem ruins, prejudiciais para a formação dos alunos, devendo-se descartar, por conseguinte, tudo que se refere a estes conteúdos. Não quero fazer uma apologia a uma pedagogia conteudista. No entanto, quero continuar apostando na importância de se pensar as relações entre currículo e conhecimento escolar por meio da pertinência de se pensar na categoria conteúdo sob outros prismas. Neste caso, opero com a seguinte definição de conteúdo:

(...) 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).

Finalizo o presente texto ressaltando que as falas selecionadas não foram colocadas para denegrir ou criticar o trabalho dos professores da Educação Básica. Além disso, não tenho a pretensão de prescrever uma receita infalível para pensarmos aulas de História formadoras de “cidadãos críticos”, uma vez que proposta é, na condição de professores, formadores e pesquisadores da área do Ensino de História, repensarmos as formas como as categorias planejar, ensinar e avaliar estão sendo assumidas e hegemônicas discursivamente nos cursos de formação docente, por exemplo.

Trata-se, por conseguinte, de lutarmos pela desnaturalização destes conceitos e deslocar o professor da Educação Básica de uma posição subordinada no que se refere à produção do conhecimento para uma outra que potencialize seu ofício na criação e reelaboração de narrativas históricas escolares. Em suma, saliento que estes discursos que colocam a obrigação dos professores de passarem as informações por conta das cobranças de cumprimento do planejamento despersonalizam a discussão em torno do saber docente e retiram do professor a posição de autor.

As formas como o conhecimento histórico escolar vem sendo significado marcam a importância de problematizarmos as áreas do currículo e da formação docente, interrogando-nos sobre certas questões: Como os licenciandos e professores recém-formados de História significam uma aula? Quais sentidos de avaliação, planejamento e didática estão atravessando a formação docente?

Minha aposta é atuar investindo em novos sentidos que desloquem estas formas ainda hegemônicas de se pensar sobre currículo e conhecimento. Trata-se de apostar em novos discursos para gerar mudanças nas fronteiras entre o que se legitima a se pensar como trabalho docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BURITY, J. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D. & RODRIGUES, L. P. (orgs). Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p.35-51.

GABRIEL, C.T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós. In: CANDAU, V. M. & MOREIRA, A. F. Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas, Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2008.

_____. Didática, Currículo, Docência: articulações em torno do significativo conhecimento escolar. In: Giseli Barreto da Cruz; Ana Teresa de Carvalho Correa de Oliveira; Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento; Monique Andries Nogueira. (Org.). Ensino de Didática; entre recorrentes e urgentes questões. 1 ed. Rio de Janeiro: Quartet /FAPERJ, 2014, v. , p. 171-196.

GABRIEL C.T. e CASTRO. M. M. de. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. Revista Educação em Questão, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan. / abr. 2013.

GABRIEL, C.T.; MORAES, L. S. *Conhecimento escolar e conteúdos: possibilidades de articulação nas tramas da didatização*. In: GABRIEL, C. T.; MORAES, L. S. (Org.). Currículo e Conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas. 1 ed. Petrópolis: DePetrus/FAPERJ, 2014, v. 1, p. 23-42

LACLAU, E. La razón populista. 1ª ed. 3ª reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

LACLAU, E. & MOUFFE, C. Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

LUFT, E. Olhar além do fundamento. In: MENDONÇA, D. & RODRIGUES, L. P. (orgs). Ernest Laclau e Niklas Luhman, pós-fundacionismo, abordagem sistêmica e as organizações sociais. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008, p. 8-15.

MACEDO, E. Currículo como Espaço-Tempo de Fronteira Cultural. In: Revista Brasileira de Educação, v. 11, n.32, maio/ago., 2006. p. 285-296.

MARCHART, O. El pensamiento político posfundacional: la diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau. 1ª Ed. - Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 50 maio-ago. 2012.

VELASCO, D.B. “Realidade do Aluno”, “Cidadão Crítico”, “Conhecimento Escolar”: Que articulações possíveis no Currículo de História? Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ /RJ, 2013.

Qual História? Para qual Sociedade?

as vozes públicas em torno da construção dos PCNs e BNCC.

FABIANA RODRIGUES DE ALMEIDA⁵⁴

A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum.

(Hannah Arendt. A crise da educação, 1957)

Quando Hannah Arendt propôs essa reflexão sobre a educação em idos da década de 1950, a filósofa estava profundamente marcada por uma recente experiência de guerra, na qual sua origem judaica a colocou diante de grandes perdas dos seus. A saída para não banalizar os horrores do campo de concentração nazista como fato findado na história da humanidade residiria na luta para sua não recorrência, e a educação despontaria como caminho para sua superação.

O fragmento selecionado para abrir esse artigo nos diz da educação como prática de comprometimento com o mundo que se deseja ter. O “amor mundi”, por ela designado, consiste numa tomada de decisão quanto à responsabilidade de educar nossos jovens e crianças sem a imposição de um pensamento já acabado, mas na possibilidade de deixar emergir a novidade, para que se possam renovar nossas formas de olhar a realidade.

Embora os tempos atuais não sejam os mesmos vividos por Arendt, suas reflexões assumem uma força fundamental diante da emergência de um cenário mundial bastante complexo, onde as sementes de intolerância daquele governo totalitário do passado voltam a encontrar solos férteis para sua disseminação. Os movimentos neonazistas, assim como o ressurgimento da Ku Klux Klan e o nascimento do grupo “Europa das Nações e da Liberdade” – que pedem o fim do Euro, a revisão dos tratados sobre imigração e o retorno da soberania nacional – além do crescente apoio popular a candidatos como Marine Le Pen, Donald Trump e Jair Bolsonaro, são indícios do avanço da extrema-direita, agora sob novas configurações. Os discursos de intolerância não se baseiam somente nas campanhas reacionárias contrárias à globalização e à chegada dos novos refugiados provenientes da crise da Síria e da Líbia, mas na própria culpabilização dos imigrantes pelos principais problemas econômicos e sociais enfrentados pelas grandes economias do mundo. Assim, a xenofobia e o nacionalismo exacerbado tornam-se uma resposta mais plausível ou conveniente para estes grupos que transferem para o outro a responsabilidade pelas suas próprias mazelas.

Para Renato Janine⁵⁵, os grupos que vem se alinhando à extrema direita no Brasil estão voltando suas atenções a preservação dos costumes e moral, ou seja, há, segundo o filósofo, um ódio cabal às garantias e avanços dos direitos humanos, sobretudo aquelas referentes às minorias. Assim, as políticas sociais que foram pensadas nos últimos anos para garantir o direito à cidadania e à memória, há anos negadas a determinados grupos sociais, se convertem em argumentos de contestação ao que seria uma forma de assistencialismo ou estratégia de dominação do governo nos últimos 12 anos.

54 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – PPGE/UFJF. Orientadora: Profa. Dra. Sonia Regina Miranda.

55 Entrevista publicada na revista eletrônica Contexto. Disponível em <http://www.contexto.com.br/2015/03/extrema-direita-avanca-com-odio-aos.html>. Acesso em 23/08/2016.

Diante desse cenário global de ascensão de discursos profundamente conservadores, o Brasil atravessa um grave período de crise econômica, e, sobretudo, política, onde conquistas alcançadas durante a redemocratização são postas em risco. Em poucos meses, o governo interino colocou como pauta a flexibilização da CLT, a supressão de ministérios, assistimos nas redes sociais a proliferação de vídeos revelando a truculência militar diante de manifestações públicas contra este governo durante as olimpíadas do Rio de Janeiro, além das discussões em torno da reforma previdenciária e aprovação de uma proposta de emenda à Constituição, PEC 55, que impõe um teto aos gastos públicos pelos próximos 20 anos.

É nesse contexto de enfrentamentos ideológicos e políticos sobre que país desejamos para o futuro, que vimos nascer o Projeto “Escola Sem Partido”. Sua criação é anterior ao atual cenário, mas já revelava um movimento de reação às mudanças sociais que o Brasil estava preparando – como maior acesso às universidades pelas políticas de cotas, estabelecimento do “Bolsa Família”, “Minha Casa, Minha Vida, etc. – e, sobretudo, a maior visibilidade que as lutas das minorias estavam encontrando no país. Ou seja, as raízes do “Escola sem partido” está no movimento “Professor não é educador”, escrito em 2004 pelo advogado Miguel Nagib. Ele faz uma dissociação entre o ato de educar, que seria considerado pelo autor responsabilidade da família, e o ato de instruir, que caberia ao professor. Nesse sentido, a escola consiste em um espaço de transmissão de um conhecimento técnico, destituído de reflexões quanto ao seu contexto de produção e sem qualquer relação com a realidade do estudante. Dessa maneira o conhecimento se torna algo exterior ao sujeito que aprende, já que ele não pode buscar sentidos para sua importância na vida prática.

O educador português Antônio Nóvoa considera que o projeto em trâmite no Brasil tem características de escola de um único partido, onde não há compreensão das diferenças e onde a possibilidade de diálogos e reflexões sobre o mundo se encerram. Nas falas de Nóvoa, a escola “serve para dizer à criança que há muitas maneiras de pensar e de viver. Que há pretos e brancos, católicos e pagãos. A escola, na verdade, é o lugar de muitos partidos”⁵⁶.

A força com que essa discussão chega atualmente a sociedade brasileira e a coloca novamente em pólos opostos de enfrentamentos quanto à educação que queremos e, conseqüentemente, que país projetamos para o futuro, faz com que o campo do currículo não fique isento a este movimento. Pelo contrário, por ser um campo político, onde interesses e perspectivas de mundo entram em disputa, sinto-me convocada a pensá-lo dentro de uma investigação mais profunda e sistematizada em um projeto de doutorado.

Apresento então minha temática de fundo neste artigo a partir daquilo que inicialmente me mobilizou: o que significa pensar currículo nesse contexto de acirramento ideológico no Brasil? Para isso, é preciso ter em mente que pensar currículo, de um modo geral, implica em considerar tal prática educacional como “tradição inventada”, termo que Ivor Goodson (2007) pegou emprestado de Eric Hobsbawm para designar a historicidade por de trás de cada construção curricular. Isso significa dizer, que os currículos escolares são instrumentos datados, vinculados a um determinado tempo e às demandas sociais que envolvem seu contexto de produção. Por outro lado, a ideia de “tradição” nos remete também as estruturas de saber socialmente postas, e que muitas vezes passam a ser naturalizadas entre os sujeitos transformando-se em verdades absolutas, orientando suas escolhas, suas ideias e seus modos de agir.

Não diferente de outros campos de saber, o currículo de História também se constitui em uma “tradição inventada”, tanto do ponto de vista da sua concepção bem localizada no século XIX, quanto da conversão dessa leitura do passado em verdade histórica, legitimada nas escolas, nas instituições públicas, na indústria cultural e na própria sociedade. Nesse sentido, o currículo de História que inicialmente teria

56 Entrevista publicada no blog Controvérsia. Disponível em <http://www.controversia.com.br/blog/2016/08/01/e-na-escola-publica-que-se-ganha-ou-se-perde-um-pais/>. Acesso em 23/08/2016.

a função de fortalecer os Estados Nacionais Europeus conferindo à sociedade uma identidade comum capaz de garantir a coesão a partir dos símbolos, língua, heróis e narrativas de um determinado passado de glória, tornou-se ao longo dos séculos seguintes um parâmetro universal, pouco aberto às críticas e às ressignificações.

Essa naturalização do olhar acerca do nosso passado está vinculada a própria construção do campo da História, a formação do Brasil na modernidade e sua transposição didática nas escolas. Dessa maneira, o currículo se tornou um excelente instrumento de poder, na medida em que ele trazia consigo, e ainda traz, uma primazia ideológica, sustentando místicas sobre o Estado, sobre a escola e sobre a própria sociedade (Goodson, 2007).

Nesse ínterim, cabem-nos, professores de História e pesquisadores da área da educação, algumas perguntas: existem outras possibilidades de narrar o mundo para além daquela trazida pelos nossos colonizadores europeus? E assim seguir pensando, é possível existir caminhos curriculares diferentes para a História?

Pensar e discutir currículos implica em discutir bases de saber constituídas, por vezes enfrentar estruturas já concebidas e fortalecidas. Essa forma de ler o campo do currículo se tornou possível para mim ao participar, entre os anos de 2011 e 2012, da elaboração de uma proposta curricular para as escolas públicas do município de Juiz de Fora. Naquele contexto, a formação de uma equipe plural, constituída por pesquisadores do campo da educação, professores e pedagogos em exercício de sala de aula, propunha uma diretriz que não se assentava na prescrição de conteúdos tradicionais da História, mas em um princípio metodológico capaz de valorizar procedimentos de leitura que dão base a formação do conhecimento histórico.

A ideia curricular de privilegiar os procedimentos históricos gerou enorme incômodo entre professores, pedagogos e gestores da cidade. A cada seminário em que a proposta era colocada em debate, os ânimos se acirravam entre a equipe de elaboração e aqueles a quem a proposta chegava. Muitos julgavam nossa diretriz ser aberta demais, alguns ousavam dizer que estávamos abolindo os conteúdos do saber de referência, porém o que apresentávamos era a possibilidade da escola adquirir autonomia para elencar um repertório que considerasse a própria especificidade da escola em que trabalhavam, ou seja, uma escolha que conversasse com o projeto político pedagógico de cada escola e que fizesse sentido para a própria comunidade escolar. O que se apresentava como comum a todas as escolas municipais era a forma como a narrativa histórica poderia ser trabalhada, para isso apostamos naquela época em três eixos epistemológicos que consideramos fundamentais para a aprendizagem histórica do aluno: 1) educar para a compreensão do conhecimento; 2) educar para a compreensão do tempo; 3) educar para a compreensão da memória.

Dentro dessa perspectiva, o professor não precisava se culpabilizar por não conseguir terminar ao longo de um ano letivo todo o conteúdo do livro didático, pois o que fundamentaria sua intencionalidade didática seria o método, ou seja, o procedimento que envolveria o olhar sobre a História. Embora a proposta curricular fosse compreendida pelos pares, sua inovação gerava mais incômodos do que aceitação, de tal maneira que hoje, mesmo vigente, ela se encontra engavetada na cidade. As razões daquela recusa entre os professores nunca ficaram claras para mim, mas me fizeram perceber que o campo do currículo é um campo feito de embates e poder.

A Base Nacional Comum Curricular como campo de análise

Aquela experiência datada, de cinco anos atrás, volta a fazer sentido e provocar em mim novas reflexões acerca da construção do currículo de História e suas reverberações entre os especialistas do campo, porém agora já pensando cenários maiores envolvendo uma reformulação curricular em âmbito nacio-

nal. Em meados de 2015, o Ministério da Educação tornou público a proposta daquilo que constituiria a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para educação brasileira. Como resultado das discussões do Plano Nacional de Educação (PNE/2014), que estabeleceu diversas metas a serem cumpridas até 2020, a BNCC deveria conter direitos e objetivos de aprendizagem, unificando 60% dos conteúdos escolar nacional. Os 40% restantes garantiriam a autonomia local.

A divulgação da BNCC, já de início, provocou enorme polêmica. A ANPED, importante associação da área da educação, se pronunciou quanto à urgência em validar uma proposta incompleta, dada a ausência da disciplina de História, e que merecia maior debate público. Contudo, foi a primeira versão do currículo referente ao ensino de História que gerou fortes discussões entre os pares, ocupando grandes debates em jornais, blogs, redes sociais, e seminários. Dessa vez quais seriam os fatores de recusa e crítica à construção curricular?

Sabemos que currículo envolve projetos de memória, isso implica consequentemente num projeto de sociedade e de nação. E o grande investimento da área de História na BNCC foi, a priori, privilegiar uma história capaz de valorizar a história do Brasil e aqueles que a construíram. Isso significa dizer que a proposta assumiu enquanto centralidade as questões socialmente vivas e relevantes, tais como o respeito à diversidade e a pluralidade de ideias, a valorização de princípios democráticos que envolvem a inclusão de diferentes vozes na História, assim como a defesa de uma “história-problema” em detrimento de uma simples listagem de conteúdos tradicionais. Assim, foram estabelecidos quatro eixos metodológicos para área de História, abarcando Ensino Fundamental e Ensino Médio: *procedimentos de pesquisa; representações do tempo; categorias, noções e conceitos; dimensão político-cidadã*. Somente no último ano de cada segmento de ensino esses eixos se alteravam para: *o sujeito e o mundo; o lugar e o mundo; linguagens e o mundo; responsabilidades e o mundo*. Em relação ao conteúdo programático, os temas foram organizados dando prioridade, mas não exclusividade, a

1º ANO – Sujeitos e Grupos Sociais; 2º ANO – Grupos Sociais e Comunidades; 3º ANO – Comunidades e outros lugares de vivências; 4º ANO – Lugares de vivências e relações sociais; 5º ANO – Mundos brasileiros; 6º ANO – Representações, sentidos e significados do tempo histórico; 7º ANO – Processos e Sujeitos; 8º ANO – Análise de processos históricos; 9º ANO – Análise de processos históricos; 1º ANO ENSINO MÉDIO – Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros; 2º ANO ENSINO MÉDIO – Mundos americanos; 3º ANO ENSINO MÉDIO – Mundos europeus e asiáticos (BRASIL, 2015).

Os principais fatores de distinção dessa construção curricular, de onde também se concentraram as principais críticas, resvalam na ruptura de uma cronologia essencialmente eurocêntrica, como se observa, a caráter de exemplificação, na estrutura a seguir:

ENSINO FUNDAMENTAL: 1º ANO – Sujeitos e Grupos Sociais; 2º ANO – Grupos Sociais e Comunidades; 3º ANO – Comunidades e outros lugares de vivências; 4º ano – Lugares de vivência e relações sociais; 5º ANO – Mundos brasileiros; 6º ANO – Representações, sentidos e significados do tempo histórico; 7º ANO – Processos e sujeitos; 8º ANO – Análise de processos históricos; 9º ANO – Análise de processos históricos; ENSINO MÉDIO: 1º ANO – Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros; 2º ANO – Mundos americanos; 3º ANO – Mundos europeus e asiáticos (BRASIL, 2015).

Embora a elaboração da proposta por temas, conceitos e procedimentos tenha sido apresentada de maneira vaga para o leitor, essa fragilidade não constituiu o maior elemento de contestação ou crítica por parte dos profissionais da educação. A recusa maior se assentou no que seria uma supervalorização da lei 11.645, que atravessa toda BNCC de História, mas possui um enfoque privilegiado no 1º ano do Ensino Médio, antes reservado exclusivamente ao tratamento da Antiguidade Clássica e Medieval. A temática indígena, africana e dos afrodescendentes seriam abordadas em sala de aula de acordo com os princípios metodológicos que orientam o currículo. Por exemplo, temos que o eixo Procedimentos de Pesquisa

pressupõe, em um dos descritores, “utilizar criativa e criticamente diferentes fontes históricas para construir conhecimentos sobre as culturas africanas, afro-brasileiras, ameríndias e europeias” (BRASIL, 2015, p.42); no que se refere a Representações do Tempo o descritor orienta “aprofundar as noções de diferentes temporalidades em sociedades africanas e ameríndias, relacionando diversas formas de percepção e de contagem do tempo, especialmente em relação às europeias” (BRASIL, 2015, p.44); sobre Categorias, Noções e Conceitos, aparece o descritor

reconhecer a África como o espaço de origem dos deslocamentos de populações que vieram a constituir uma das matrizes de formação da sociedade brasileira, interpretando essa formação como um processo ocorrido ao longo dos séculos XVI a XIX (BRASIL, 2015, p.45);

e no eixo Dimensão Político-Cidadã há um descritor que sugere

Avaliar as relações África-Brasil em suas diferentes dimensões: do comércio transatlântico de pessoas, das culturas material e imaterial, do desenvolvimento econômico do Brasil, da polissemia religiosa, dos processos de negociação e de resistência e da dinâmica política nacional, sobretudo entre os séculos XVI e XIX (BRASIL, 2015, p.46);

Seja tomando o presente como ponto de partida para leitura do mundo, seja privilegiando a diversidade cultural que compõe a sociedade brasileira, a versão preliminar da Base parecia apostar nas conexões possíveis entre o conhecimento histórico e a realidade vivida pelos estudantes. Essa escolha revela um projeto de cidadania pois, como considera Carretero (1997), os conteúdos escolares não repercutem somente nas escolas, mas em toda sociedade. Ao se privilegiar temas vinculados a nossa própria historicidade, os idealizadores dessa proposta negavam a visão tradicional de História como narrativa única e totalizante.

Porém, diante da inovação, as fronteiras existentes entre o campo da História e do Ensino de História ficaram claras. Respaldados pela Associação Nacional de História (ANPUH), muitos pesquisadores do campo de referência colocaram-se contra a Base, considerando sua construção arbitrária ao privilegiar uma análise do presente, visto que “mataria a temporalidade”, assim como uma proposta “brasileira” apagaria dos livros didáticos páginas consagradas da História ocidental, como se observa no trecho abaixo:

(...) O tempo histórico é o tempo humano, o tempo da espécie humana em seu fazer-se, o Homem se reconhecendo em suas relações sociais. Neste ponto, apesar das boas intenções da proposta do componente de História na BNCC para o rompimento com uma perspectiva eurocêntrica e quadripartite, não há nada novo e realmente significativo no campo da pesquisa na área sendo incorporado ao documento apresentado. Apenas uma inversão dos parâmetros eurocêntricos por um conhecimento histórico com centralidade em uma História do Brasil. (...) Ao invés de questionar cronologias, o currículo da BNCC traz visões distorcidas do passado, como se toda a história anterior às expansões marítimas modernas não estabelecesse relação com o próprio significado que adquire a América neste cenário (...) (ANPUH, dezembro de 2015).

Não tardou para que os especialistas em História Antiga e Medieval também se manifestassem em repúdio a BNCC, visto que tais temporalidades estariam secundarizadas dentro da proposta. O abaixo assinado foi produzido durante um Fórum e amplamente divulgado entre os historiadores. Assim, penso que pontos problemáticos da Base, como a organização curricular alinhada a uma avaliação de larga escala – considerando a Teoria de Resposta ao Item (TRI) – que transforma o processo de aprendizagem em um saber mensurável ou o excesso de descritores cabíveis aos 60% propostos a todo território nacional

– cabendo à Educação Infantil trabalhar 30 descritores; nas séries iniciais do Ensino Fundamental foram pensados 61 descritores e para os anos finais 81; e para o Ensino Médio foram propostos 56 descritores –, perdem espaço no debate em face de uma disputa de campos.

A repercussão em torno da BNCC revelou não apenas os abismos ainda existentes entre os campos do saber histórico escolar e o saber de referência, como também corporificou um enfrentamento político de parte dos opositores da Base considerando sua ancoragem um serviço ao “lulopetismo”. Sob esse cenário, voltaram-se publicamente contra o aprofundamento da lei 11.645 os ex-ministros da Educação, Renato Janine e Aloizio Mercadante, ambos considerando que a proposta deu ênfase mais que necessária a História da África e Indígena e que, portanto, deveria ser vetada visto que “não poderia descambar para a ideologização”. Com essa afirmação, Janine ofereceu de bandeja ótimos argumentos aos defensores do projeto “Escola sem Partido”.

Como resposta imediata do governo às polêmicas discussões em torno da Base, o Ministério decidiu pela suspensão da equipe que trabalhou na construção da primeira versão do documento, ao invés de promover um debate público sobre o currículo de História. Não é a primeira vez que resistências à inovação curricular ocorrem em nosso país. Em meados da década de 80, quando vivíamos nosso processo de redemocratização do Brasil, novas propostas de diretrizes para educação, condizentes com aquele momento, emergiam no cenário nacional e foram veementemente rechaçadas. O caso de maior repercussão foi aquele elaborado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) do Estado de São Paulo, cuja perspectiva ancorava-se na ruptura da linearidade temporal e um trabalho pedagógico organizado a partir de eixos temáticos. A imprensa reagiu com fortes denúncias de “barbarização ideológica” e subversão, o que fez com que a proposta não fosse implementada (MORENO, 2016).

A formação da nova equipe de elaboração da BNCC para o campo de História trouxe um fator curioso e um tanto polêmico para aqueles que se dedicam a este saber: uma parte dos especialistas convidados não tem formação em História e não trazem um percurso claro de investimento na área. Contudo, os ânimos foram amenizados e as discussões mobilizadas pela imprensa praticamente desapareceram.

Atendendo as reivindicações quanto às escolhas que pautaram a construção da primeira versão da BNCC para a área de História, a segunda versão retoma a cronologia europeizante com ênfase na História Antiga como berço da cultura ocidental e a Idade Média volta sob a égide de uma visão teocêntrica, ou seja, mesmo vivendo um importante momento de reflexão global acerca de um projeto de islamização imposto pela sharia, tais discussões se perdem em face de uma exclusividade dada à cristianização da cultura. Em suma, a segunda versão da Base para o ensino de História retoma uma perspectiva de narrativa histórica muito usual na década de 90, que se convencionou chamar “História Integrada”, onde há uma centralidade maior na história da Europa em detrimento da História do Brasil e das Américas. Dessa maneira, o que despontava como grande conquista na primeira versão no que tange a valorização da lei 11.645 se perde, de forma que a cultura Afro-brasileira e Indígena tende a assumir novamente lugares periféricos na História. O caráter prescritivo desse “texto visível” – na acepção de Cuesta Fernández (1998) – que a segunda equipe apresentou, revela um retrocesso dentro de um ensino de História plural e problematizador.

Recentemente o Ministério da Educação tornou público uma terceira versão da BNCC. Para além do seu formato “catálogo de conteúdos”, na leitura, fica evidente um aprofundamento das suas características gerencialista. O chamado “Movimento pela Base”, ainda no governo Dilma já apresentava uma relação com órgãos independentes do governo, como a Fundação Lemann, na terceira versão o gerenciamento ficou por conta da Fundação Vanzolini. Quais os interesses por trás dessa parceria? Por que não trazer a cena os especialistas das instituições públicas?

As maiores fragilidades, a meu ver, que couberam a primeira versão da base não foram sequer repensadas pela nova equipe, como aqueles atinentes ao excesso de descritores – desconfigurando o mínimo

como máximo – e sobretudo, a manutenção de um currículo de caráter avaliativo, nos moldes do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Para que serve esse formato de currículo? Que tipo de formação histórica ele contempla?

Parâmetros Curriculares Nacionais em perspectiva comparada

Uma das primeiras perguntas que me surgiram ao perceber as polêmicas em torno da construção da BNCC foi sobre o percurso de produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e sua chegada ao grande público: será que naquele contexto tais embates também estavam postos? O que aquela experiência pode nos ajudar na leitura da própria BNCC? Embora já afastados há mais de uma década daquela publicação, os parâmetros ainda encontram forte abrangência na educação nacional.

A reforma por ele iniciada é resultado das exigências do Plano Decenal (1993-2003) do Programa “Educação para Todos”, onde buscava-se a construção de um padrão nacional quanto às competências básicas e conteúdos mínimos para a educação brasileira, contudo a ideia de “parâmetros” dava ao professor um norte reflexivo e não o engessamento de um currículo obrigatório. A escrita introdutória dos PCNs, por exemplo, se dedicava a uma análise panorâmica do contexto de produção do documento e em seguida apresentava ao leitor os objetivos e escolhas que fundamentaram a construção daquele material, deixando claro que o principal intuito era fortalecer a Educação Básica. Talvez aí resida uma das principais diferenças de concepção dos PCNs e da BNCC, esse não se configura como documento de formação para os professores.

De qualquer maneira, estão postos como principais objetivos do campo de História nos PCNs

que o aluno pode apreender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais. Destacam os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades, propondo estudos das questões locais, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações. Procuram valorizar o intercâmbio de idéias, sugerindo a análise e interpretação de diferentes fontes e linguagens — imagem, texto, objeto, música etc. —, a comparação entre informações e o debate acerca de explicações diferentes para um mesmo acontecimento. Incentivam, desse modo, uma formação pelo diálogo, pela troca, na formulação de perguntas, na construção de relações entre o presente e o passado e no estudo das representações (BRASIL, 1998, p.52).

Ou seja, estão presentes nos parâmetros concepções em torno do caráter provisório de determinados paradigmas do campo da História. Como tais propostas chegaram aos especialistas e àqueles educadores que estavam em sala de aula? Quais perguntas foram possivelmente suscitadas naquele contexto? Mesmo considerando as diferenças entre os documentos, em que medida as perguntas direcionadas aos PCNs se aproximam ou se distanciam das perguntas direcionadas à primeira versão da BNCC? O que elas podem nos revelar sobre a sociedade de cada tempo e suas concepções de Ensino e História?

Em face desses incômodos dentro do campo do currículo, especialmente aqueles voltados ao Ensino de História, inicio um percurso investigativo buscando pensar as vozes públicas em torno dos PCNs e BNCC no que se referem as suas construções – concepção de História e projeto de nação – e apropriações entre os pares.

Caminhar pela temática do currículo em diferentes tempos exigirá, ao longo dos próximos anos, um mergulho na leitura de contextos, sobretudo se considerarmos que a atual formulação da BNCC está inserida em um cenário maior de reformas do Brasil pós-golpe de 2016.

FONTES:

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Moção Contrária à Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em 20/01/2016. ANPUH-BRASIL - Associação Nacional de História. <http://site.anpuh.org/>. Acesso em 20/01/2016. ANPUH-BRASIL - Associação Nacional de História. <http://site.anpuh.org/>. Carta de Repúdio à BNCC produzida pelo Fórum dos Profissionais de História Antiga e Medieval. Acesso em 20/01/2016. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: História. Brasília: MEC/SEF, 1998. 108 p. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em 20/01/2016.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Centro de Documentação e Informação. Coordenação Edições Câmara, 2014.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs).. Ensino. Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

VAINFAS, R. Nova face do autoritarismo. O Globo online, 05/12/2015. <http://oglobo.globo.com/opinia/nova-face-do-autoritarismo-18225777>. Acessado em 20/01/2016

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o Ofício do historiador* – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- CARRETERO, M. *Construir e ensinar as ciências sociais e a História*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CHESNEAUX, J. *Devemos fazer tabula rasa do passado?* São Paulo: Ática, 1995.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. *Clio en las aulas*. Madrid: Akal, 1998.
- FERRO, M. *Falsificações da história*. Lisboa: Europa-América, 1989.
- FORQUIN, J.C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- GOODSON, I. *Currículo, Teoria e História*. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MIRANDA, S. ALMEIDA, F.R., ALMEIDA, R.M. *Cultura Escolar, currículo e saber histórico escolar: compreendendo percursos de produção de sentido*. Fóruns Contemporâneos de Ensino de História – online. Disponível em <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/5014/3986>.
- MIRANDA, S. R.; ALMEIDA, F. R. de ; ALMEIDA, R. C. M. de . *HISTÓRIA E HISTÓRIAS NO PRESENTE: Configurações do saber histórico escolar em um currículo em mudança*. Principia (Juiz de Fora), v. 11, p. 80-88, 2011.
- MORENO, J.C. *História da Base Nacional Comum Curricular: Déjà vu e novos dilemas no século XXI*. História & Ensino, Londrina, v.22, n. 1, p.07-27, jan./jun.2016.
- Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora – área de História. Prefeitura de Juiz de Fora/ Secretaria de Educação, 2012.
- SILVA, M. *Repensando a História*. São Paulo: Marco Zero, 1984.
- STEPHANOU, M.; SEFFNER, F; BERGAMASCHI, M.A. ; *leituras em ensino de estudos sociais: (in)formar para a prática pedagógica*. in: roseli inês hickmann. (org.). *estudos sociais outros saberes e outros saberes*. 1 ed. porto alegre/rs: mediação, 2002.

Professor Binns – para que e como se ensina história na escola de magia e bruxaria de Hogwarts?

JENIFER CABRAL SILVA⁵⁷

PATRICIA BASTOS DE AZEVEDO⁵⁸

I. INTRODUÇÃO

Em 1997, a autora inglesa J.K. Rowling lançou o primeiro livro da saga Harry Potter, cujo enredo narra aventuras de um menino órfão que se descobre bruxo e a partir disto, imerge neste novo mundo mágico que lhe é apresentado.

A saga que virou febre mundial, traduzida em mais de 60 idiomas, resultou em sete livros, todos de grande prestígio, os quais posteriormente também foram adaptados para o cinema, são eles:

1. Harry Potter e a pedra filosofal (2000);
2. Harry Potter e a câmara secreta (2000);
3. Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban (2000);
4. Harry Potter e o cálice de fogo (2001);
5. Harry Potter e a Ordem da Fênix (2003);
6. Harry Potter e o enigma do príncipe (2005);
7. Harry Potter e as relíquias da morte (2007).

Este trabalho é parte do projeto de pesquisa concluído em julho de dois mil e dezesseis, denominado *História, memória e ensino de história na série Harry Potter*, o qual buscou dialogar com o espaço ficcional da série infanto-juvenil *Harry Potter* e a perspectiva de história, memória e ensino de história que constituem o enredo destes livros.

“A imagem estética descortina um tempo ético de narração...” (BHABHA, 1998: 38), a escola é o espaço fundamental do enredo da série. Na saga Harry Potter apresenta concepções de história, memória e ensino de história. As concepções que encontramos no enredo ficcional também estão presentes no mundo da vida “real”. O ficcional produz escritas estéticas e éticas da realidade que nos constitui, também em sua interação com o leitor possibilita a constituição de compreensões o intercâmbio de significados e materialidades de possíveis realidades (HALL, 2003).

Na leitura da narrativa ficcional nós somos nós, mas também somos Harry Potter e os outros personagens. Tornamo-nos a comunidade que aquele enredo traz (BHABHA, 1998).

A série é um fenômeno de êxito editorial e cinematográfico. Muitas crianças, jovens e jovens adultos leram pela primeira vez um livro “inteiro” seguindo a série Harry Potter.

Em cálculos divulgados no site oficial em dezembro de 2011 a série alcançou a marca de um bilhão de exemplares vendidos, em 67 idiomas. A autora da série Joanne Ketlin Rowling é a escritora viva mais rica da história da literatura mundial na atualidade.

O enredo principal gira em torno da história do jovem bruxo Harry Potter e sua luta contra o bruxo das trevas Lord Valdermort. A Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts é o principal cenário de suas aventuras.

57 UFRRJ - Mestranda em Educação - PPGEduc/ CNPQ.

58 UFRRJ - Doutora em Educação pela UFRJ - UFRRJ, PPGEduc e ProfHistoria/ CNPQ

Hogwarts é uma escola que possui um currículo bem delineado, contando com diferentes disciplinas, processos avaliativos e níveis definidos de aprendizagem. Entre as disciplinas de seu currículo, encontra-se a disciplina denominada *História da Magia* que é lecionada pelo único professor fantasma do corpo docente, o Professor Cubbert Binns.

Na disciplina em questão, os alunos aprendem alguns fatos históricos fundamentais para compreensão do mundo bruxo e o transito no mesmo. Possui o caráter compulsório no currículo escolar, sendo a única com tal característica ao longo de todos os anos escolares, dentro de um currículo que é basicamente eletivo, o que anuncia então, uma importância.

Durante toda a série o conhecimento de História da Magia aparece de forma subentendida, principalmente na voz da personagem Hermione Granger⁵⁹. Hermione sempre que necessário utiliza sua memória privilegiada e seu conhecimento da história do mundo mágico para ajudar o protagonista da série Harry Potter e seu fiel escudeiro Rony Weasley.

A série constrói no imaginário de seus leitores um perfil de escola, ensino, ensino de história, história e memória, apresentando uma perspectiva do valor da história e de sua pragmática na vida ordinária.

Neste sentido, investigando a série Harry Potter, buscamos compreender as representações nela presentes sobre história, memória e ensino de história.

Compreender as representações que estes possuem na série Harry Potter dentro de uma perspectiva de análise qualitativa nos ajuda a perceber como a literatura constrói uma realidade, fazendo circular significados, promovendo compreensão do mundo material e tornando-o inteligível aos sujeitos leitores.

As perguntas que colocadas como propulsoras de nossa pesquisa emergiram na leitura preliminar primeiro volume “Harry Potter e a pedra filosofal”, onde pudemos encontrar indícios da existência de um currículo apresentado, metodologia de ensino, processos avaliativos e finalidades educacionais (CHERVEL, 1990).

Nos livros seguintes outras questões foram aparecendo e nos instigaram, tais como: Qual o lugar da escola na formação histórica do aluno? Qual é o valor da história? Qual o valor e que lugar ocupa a memória nos processos sociais? Quem cabe contar o passado?. Que passado é digno de lembrança?

Instigados por estas questões procuramos referências de estudos desenvolvidos com esse tema e encontramos um significativo número de produções acadêmicas em diferentes áreas do conhecimento. Podemos compreender melhor esta afirmação lendo o trecho do artigo de Wortmann (2011):

Mas há, também, inúmeros trabalhos acadêmicos e artigos escritos por investigadores/as que atuam em diferentes campos (psicólogos/as, filósofos/as, educadores/as, críticos/as literários/as, analistas culturais, e escritores/as) entre os quais estão Harold Bloom (2000) Ana Maria Machado (2001), David Colbert (2002), Isabelle Smadja (2004), David Bagget, Shawn Klein, William Irwin (2002), Sissa Jacoby & Miguel Rettenmeier (2005), Tom Morris (2006), Andrew Blake (2006), Roger Highfield (2007), além de articulistas de jornais e revistas, entre outros, que se ocupam ora com indicar “as razões do sucesso” das histórias, ora com discutir a sua validade para o contexto brasileiro¹¹ e outros contextos¹², ora, ainda, com analisar a dimensão mágica e apontar os efeitos maléficos¹³ de tal literatura e filmes sobre os/as jovens. (WARTMANN, 2011:164)

Entre os artigos que encontramos destacamos o “O Currículo de Harry Potter: representações de escola e currículo na literatura infanto-juvenil”, escrito por Maria Carolina da Silva e Marlucy Alves Paraíso, que tem como principal diálogo a teoria do currículo pós-estruturalista. Elas escrevem:

59 Hermione Granger é uma jovem bruxa originária de uma família de não bruxos. Ela, Harry e Rony são os personagens principais da saga infanto-juvenil.

No mundo bruxo criado pelos livros, tal qual na sociedade moderna ocidental, a instituição que ensina aos/às jovens como se comportar no mundo adulto é a escola. Em Harry Potter, a escola aparece como o lugar natural e próprio no qual ocorre o processo educativo. (SILVA e PARAISO, 2012: 103)

A Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts segundo as autoras aparece como o lugar de formação dos futuros adulto do mundo bruxo inglês. Apresenta conhecimento e valores para formar o “bruxo de bem”. Outra questão pontuada pelas pesquisadoras que impactou nossa escolha por investigar a série Harry Potter é:

Assim, situar a história na escola, onde esse público passa grande parte de seu dia, cria uma identificação com a história, pois apesar de pequenas diferenças (como a presença dos fantasmas, as escadas que se movem ou os retratos nos quadros das paredes que se visitam) a maior parte dos elementos presentes naquela escola (a estrutura das aulas, o quadro-negro, o livro didático, a segmentação dos conteúdos, o corpo docente) assemelha-se aqueles existentes nas instituições escolares atuais (SILVA e PARAISO, 2012:104).

O ambiente escolar em nossa sociedade ocidental contemporânea é um lugar que as crianças, jovens e adultos passam grande parte de suas vidas. A escola não só nos dá instrução, mas nos forma social e filosoficamente. A escola possui finalidades explícitas e implícitas (CHERVEL, 1990) que marcam nossa compreensão do mundo e de suas dinâmicas e valores.

Neste sentido a série Harry Potter proporciona aos seus leitores diversas ilustrações e representações do ensino de história, do valor da história e dos usos da memória. Ao investigar estas representações, podemos compreender a “formação” que estes livros proporcionam aos leitores.

2. Metodologia de análise

A pesquisa teve como arcabouço teórico metodológico o Paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989), pois nos mune de um instrumental metodológico que possibilitou adensar a análise perspectivada da realidade complexa constituinte das múltiplas facetas da narrativa contida na série Harry Potter. A singularidade de cada evento nos possibilitou analisar este conjunto de indícios selecionados, assim constituindo o ensino de história, a história e a memória a partir dos procedimentos analíticos que empregaremos em nossas interpretações do campo de pesquisa – os sete livros da série Harry Potter.

Os indícios em suas singularidades, a nosso ver, diferenciam cada evento, cada cena entre si no complexo relacional que as compõem, propiciam lentes metodológicas que balizam a compreensão e a caracterização dos significados de ensino de história, história e memória na série Harry Potter. Salientamos que a singularidade dos indícios se forma na intersubjetividade, isto é, nas relações dos indivíduos com tempo-espaço sócio histórico, pois os indícios são parte dos eventos e, dessa forma, estão localizados em um todo mais complexo, constituído de múltiplas individualidades que se estruturam em relações históricas e sociais, nesta pesquisa específica a narrativa contida na série Harry Potter e a dinâmica que a autora dá a vida de seus personagens.

Percebemos a palavra como múltipla, polissêmica e intersubjetiva, uma “realidade [...] opaca, [onde] existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 177). O espaço da história ensinada, história e memória na série Harry Potter está, nesse caminho, em uma “arena discursiva”, em uma “arena de luta”, em que se perspectiva de passado, memória e o valor que a história, perpassado por questões culturais e ideológicas e assim produtor de sentidos múltiplos, ambivalentes e híbridos sobre as questões propostas (BAKHTIN, 2003, 2010).

3. O professor Binns e suas aulas de História da Magia

A disciplina escolar “História da Magia” aparece em seis (6) dos sete (7) livros da Saga Harry Potter não havendo menção a seu professor, ao conteúdo, e seus usos apenas no quinto livro, “Harry Potter e a Ordem da Fênix”.

Par analisar o Ensino da História e suas aparições na saga, criamos três categorias analíticas, sendo elas: 1. Relação do professor com espaço de sala de aula, 2. Uso do livro didático de História da Magia e 3. Uso do conhecimento de História da Magia no mundo ordinário.

3.1. Livro – Harry Potter e a Pedra Filosofal (HPI⁶⁰):

“Sem falar, a aula mais chata era a de História da Magia, a única matéria ensinada por um fantasma. O Professor Binns era realmente muito velho quando adormeceu diante da lareira na sala dos professores e levantou na manhã seguinte para dar aulas, deixando o corpo para trás. Binns falava sem parar enquanto eles anotavam nomes e datas e acabavam confundindo Emerico, o Mau, com Urico, o Esquisitão” (HPI, 2000: 117 – 118).

A disciplina História da Magia é uma das disciplinas obrigatórias durante todo o curso oferecido em Hogwarts, o que demonstra a importância dela no currículo escolar e sua relevância na formação do bruxo.

O professor de História da Magia, Cubbert Binns, é o único professor fantasma da instituição, ainda que, o castelo seja habitado por vários outros fantasmas, somente ele ocupa um cargo na escola, os outros são apenas moradores do castelo. Quando pensamos em um fantasma, concluímos que ele pode estar presente como observador da História em tempo real e talvez este seja o grande mistério sobre Binns. O professor de História da Magia é também, um participante do processo, um observador, ainda que afastado de seu corpo material, ele se faz espectador.

A peculiaridade de Binns remete de certa forma a Heródoto, que é considerado por muitos o “Pai da História”. Essa associação ocorre porque, assim como Heródoto foi um historiador que narrou o cotidiano da sociedade grega a qual ele também estava inserido, Binns por sua vez, parece ganhar certa confiabilidade e respaldo para lecionar História, pelo fato de ter estado presente nos fatos históricos eleitos para o estudo.

As práticas de Binns podem ser categorizadas como conteudistas, reflexo do currículo tradicional e das práticas existente na escola. Copiar fatos, nomes e datas marcam o funcionamento das aulas deste professor. A história da magia ensinada é caracterizada pelas grandes narrativas e analisaremos a seguir em outro indício a questão de forma mais densa.

“O último exame foi de História da Magia. Uma hora respondendo a perguntas sobre velhos bruxos gagás que inventaram caldeirões automexíveis e estariam livres, livres por uma semana maravilhosa até saberem os resultados dos exames. Quando o fantasma do Professor Binns mandou-os descansar as penas e enrolar os pergaminhos, Harry não pôde deixar de dar vivas com os colegas. — Foi muito mais fácil do que pensei — comentou Hermione, quando eles se reuniram aos numerosos alunos que saíam para os jardins ensolarados. — Eu nem precisava ter aprendido o Código de Conduta do lobisomem de 1637 nem a revolta de Eletric, o Ambicioso” (HPI, 2000: 226).

Este indício ilustra bem umas das concepções que existem sobre a História, aquele que propaga a ideia de que os eventos que estão em um patamar do tempo presente não participam da história, isto é, a história que constitui o ensino de história da magia está no passado. Este encaminhamento produz um abismo

60 Usaremos HP para designar os indícios retirados da série e o número ordinal para indicar a que livro o referido indício pertence.

temporal. A história do tempo presente é descartada, não se fazendo presente no conteúdo da disciplina escolar. O tempo vivido pelos alunos não possui relevância para constituir o currículo escolar. Esse corte temporal afasta a história escolar do mundo da vida dos alunos, mesmo no espaço ficcional da série.

Se a história é a “ciência do homem no tempo”, é preciso salientar que uma tarefa imprescindível ao seu ensino é fornecer subsídios para o entendimento das várias temporalidades que envolvem o conhecimento histórico. Assim, parece acertada uma opção de fornecer ao aluno as várias temporalidades, as várias concepções de tempo (DELGADO e FERREIRA, 2013:31).

O ensino de história centrado nos acontecimentos anteriores ao século XX não proporciona subsídios para entender as diferentes temporalidades. Quando Harry se refere a “perguntas sobre bruxos velhos gagás que inventaram caldeirões automexíveis”, nos evidencia este abismo, pois ele não reconhece tais personagens como parte da história de sua vida ou a de seus colegas, o que torna o ensino de história da magia (ao olhar dos mesmos) sem relevância e importância. O seu tempo e as questões que o circundam também são ignoradas, a história da magia nesta perspectiva não fornece subsídios para os alunos pensarem suas questões atuais.

A conduta pedagógica adotada afasta a humanidade singular da narrativa histórica, os sujeitos que constituem o mundo da vida são secundarizados ou omitidos neste corte historiográfico. Os bruxos comuns não são os personagens da história da magia. Para constituírem a narrativa da sala de aula tem que produzir um grande feito e neste sentido ser exemplar para a sociedade. Observamos no universo escolar ficcional uma proximidade com a história ensinada no mundo real.

O ensino, enquanto visto sob este viés, cria sujeitos genéricos, sem visões diferenciadas acerca da realidade na qual estão inseridos, somente os dignos de relevância estão presentes na narrativa escolar eleita. O currículo de história apresentado na série evidencia o tempo histórico que a autora experimentou na escola e também situa o marco temporal da série, que são os anos de 1990. No decorrer do texto dialogaremos com os indícios apresentados e esse recorte temporal, o final do século XX nas escolas inglesas, que consideramos relevante na construção do enredo e no perfil de escola, currículo e ensino de história que constitui esse universo ficcional.

3.2. Livro - Harry Potter e a câmara secreta (HP2)

“A História da Magia era a matéria mais sem graça do programa. O Prof^o. Binns, encarregado de ensiná-la, era o único professor fantasma, e a coisa mais excitante que acontecia em suas aulas era ele entrar em classe atravessando o quadro-negro. Velhíssimo e enrugado, muita gente dizia que ainda não percebera que estava morto. Um belo dia ele simplesmente se levantara para dar aula e deixara o corpo sentado numa poltrona diante da lareira da sala de professores; sua rotina não se alterara nem um pingo desde então. Hoje estava chato como sempre. O Prof^o. Binns abriu seus apontamentos e começou a ler num tom monótono como um aspirador de pó velho, até que quase todos os alunos na sala caíram num estuor profundo, de que emergiam ocasionalmente o tempo suficiente de copiar um nome ou uma data e, em seguida, tornar a adormecer” (HP2, 2000:115).

A narrativa de Harry Potter tem início em um contexto da Inglaterra do final século XX e ao analisarmos a série nós podemos vislumbrar um dos artefatos culturais que constituíram a compreensão que os jovens e adultos jovens criaram em relação ao ensino de história, memória e história. A narrativa ficcional impregnada de um modelo de escola, currículo e ensino materializa mesmo na ficção um ideário escolar.

Este indício reflete a realidade de Hogwarts, que apresenta uma dificuldade, ao não tencionar o passado e futuro, deixando a história da magia como algo desinteressante e sem sentido para a maioria dos alunos, por ser em demasiada afastada de seu tempo.

Por isso, o indício em destaque nos apresenta esta perspectiva, uma oratória única que desgasta e desinteressa o aluno, por seguir uma versão linear e cronológica que parece totalmente distante do mundo da vida.

O professor Binns expressa essa história memorialística, afinal, ele é um fantasma e sua narrativa do passado está no passado, assim como sua vida humana. O fantasma é um estar e não estar no mundo, como já afirmamos, é um espectador, aquele que não influi na vida material de forma mais palpável.

A materialidade do fantasma, ou a falta dela nos leva a pensarmos o quanto ainda há no imaginário social uma perspectiva de um historiador isento, que contaria o passado e o traria a público de forma igual, revelando os fatos ocorridos de forma fidedigna. O fantasma não possui a identidade humana, ele está no mesmo espaço, mas sem ocupa-lo de fato. A forma de estar sem ocupar é uma pretensão muito comum no positivismo e no desenvolvimento de pesquisas com estas características. O observador que não macula sua fonte, trataremos desta questão mais adiante em nossas análises.

“O Prof^o. Binns pestanejou. — Minha matéria é História da Magia — disse ele naquela voz seca e asmática. — Lido com fatos, Srta. Granger, não com mitos nem com lendas. — Ele pigarreou fazendo um barulhinho como o de um giz que se parte e continuou. — Em setembro daquele ano, um subcomitê de bruxos sardos... O professor gaguejou antes de parar. A mão de Mione estava outra vez no ar. — Srta. Granger? — Por favor, professor, as lendas não se baseiam sempre em fatos? O Prof^o. Binns olhou-a com tal espanto, que Harry teve certeza de que nenhum aluno vivo ou morto, jamais o interrompera antes. — Bem — disse o Prof^o. Binns lentamente —, é um argumento válido, suponho. — Ele estudou Mione como se nunca antes tivesse olhado direito para um aluno. — Contudo, a lenda de que a senhorita fala é tão sensacionalista e até tão absurda que...” (HP2, 2000: 115).

J. K. Rowling ao narrar as experiências de seus personagens dialoga com suas vivências enquanto aluna na Inglaterra nos anos de 1970 e 1980. Neste sentido na narrativa ficcional encontramos indícios de práticas pedagógicas existente no mundo real.

Hermione neste indício é a porta voz de uma memória que circunda o coletivo escolar, ela traz para o espaço da aula de história uma narrativa que foi tecida e construída por gerações de alunos, e que ela tem acesso naquele momento, pois é oriunda de uma outra cultura histórica. Uma memória partilhada, uma memória construída no ritmo dos atos de fala. Pela linguagem essa memória foi construindo novas representações do passado, essa narrativa torna-se perigosa, pois lança luz sobre questões do passado mantidas no porão da memória (POLLAK, 1989).

A memória invasiva não possui os aspectos da história ensinada, a memória está posta em outra materialidade, mas não a materialidade do fantasma. Como dito anteriormente a memória não possui o afastamento e a isenção, a memória é misturada com o mundo da vida. O ensino de história mesmo que se pretenda longe desta humanidade, que compromete a isenção, não escapa de seu ineditismo em ato e é nesse sentido é impactado pelo mundo da vida (AZEVEDO, 2011, 2016).

“A classe inteira ficou pendurada em cada palavra que o professor dizia. Ele correu um olhar míope por todos, rosto por rosto virado em sua direção. Harry percebeu que ele estava completamente desconcertado por aquela manifestação incomum de interesse. — Ah, muito bem — disse vagarosamente. — Vejamos... A Câmara Secreta... — Os senhores todos sabem, é claro, que Hogwarts foi fundada há mais de mil anos... a data exata é incerta... pelos quatro maiores bruxos [...] quando ele acabou de contar a história, mas não foi o de sempre, o silêncio modorrento que dominava as aulas do Prof^o. Binns. Havia no ar um certo constrangimento enquanto todos continuavam a olhá-lo, esperando mais. O Prof^o. Binns fez um ar ligeiramente aborrecido. — A história inteira é um perfeito absurdo, é claro. Naturalmente, a escola foi revistada à procura de provas da existência dessa câmara, muitas vezes, pelos bruxos e bruxas mais cultos. Ela não existe. Uma história contada para assustar os crédulos” (HP2, 2000: 115, 116 e 117)

Aula de história da magia pela primeira vez desperta o interesse dos alunos, este fato não é por um acaso, o professor permite provocação no mundo da vida ficcional. A realidade do tempo presente invade de forma impactante o currículo vivido.

“A classe inteira ficou pendurada em cada palavra que o professor dizia...”, a narrativa do passado dialogava com o auditório social e o sentido foi tecido (AZEVEDO, 2011). O professor Binns trazia consigo uma autoridade e assim seu discurso foi compreendido como legítimo e aceito. Ele era um fantasma, tornando-se um espectador dos acontecimentos.

O professor Binns nesta concepção de ensino de história possuiria um notório saber sobre o evento, neste sentido ele revelaria com exatidão o passado. Essa concepção de revelação do passado impregna o lugar do ensino de história. Os alunos no senso comum esperam que seu professor de história apresente a “verdade” sobre o passado. Nessa concepção arraigada na expectativa social do mundo da vida bruxo e no nosso, a *História Magistra Vitae* delinea as expectativas de muitos alunos, pais e comunidade escolar em relação ao perfil que o ensino desta disciplina escolar deveria possuir.

Podemos observar neste indício que os alunos em certos aspectos buscam no passado um caminho para o enfrentamento do presente, a História mestra da vida possibilitaria esse instrumental. O ensino de história ganharia uma função imediata e operacional, mas a disciplina escolar história não possui um papel operacional, ela se constitui em finalidades distintas de algumas preconizadas pela sociedade de consumo.

Quando o professor Binns recorre aos fundadores da escola caminha em uma história permitida, moldada em consenso e legitimação. A série não só nos traz um ideário de escola e ensino apresentando em seus indícios, mas também o tempo que constitui de sentido a escritora e sua experiência escolar. Na série em vários momentos observamos o destaque para a entrada de novos alunos oriundos do mundo “trouxa”, isto é, do mundo não bruxo.

Hermione ao trazer para o espaço da sala de aula a “Câmara Secreta” anuncia, sou filha de “trouxas” desconheço os mitos e lendas que povoam o imaginário social bruxo. O professor sede a pressão, permite que um acontecimento não comprovado e não historiográfico bruxo paute sua aula.

Esse indício nos leva a pensar o momento histórico que a Grã-Bretanha está vivendo no final do século XX, com a chegada de novas culturas, novos saberes e diferentes identidades. Hermione protagoniza a “sangue ruim”, isto é, a estrangeira, aquela que vem modificar o posto, transformar o estabelecido. A “sangue ruim” aquela que não nasceu bruxa, a que migrou para o mundo bruxo. A nascida de pais trouxas, isto é, não bruxos.

Sua solicitação desestabiliza a aula que o professor fantasma repete, sem perceber que o tempo passou, sem perceber que ao levantar da cadeira deixou seu corpo para trás. J. K. Rowling replica na ficção o complexo que constitui a escola inglesa e seu currículo no final do século XX, salpicando o enredo de elementos do mundo real, fazendo o mundo bruxo dialogar com o nosso mundo e assim fazer sentido e nos encantar.

“[...]— Basta — disse com rispidez. — É um mito! Não existe! Não há a mínima prova de que Slytherin tenha algum dia construído sequer um armário secreto de vassouras! Arrependo-me de ter contado aos senhores uma história tão tola. Vamos voltar, façam-me o favor, à história, aos fatos sólidos, críveis e verificáveis!” (HP2, 2000: 117)

Slytherin é o fundador da casa Sonserina, casa que gestou a maioria dos bruxos das trevas, entre eles Lord Valdemort, o principal antagonista de Harry Potter. Neste sentido lançar luz sobre um dos principais vilões da história e o comprometimento do fundador da prestigiada escola não é uma narrativa adequada, principalmente se este nome horando for vinculado a um mito que profetizava a caçada aos “sangues ruins”.

O indício apresenta uma perspectiva que cresce com a preocupação no processo de formação do bloco econômico Europeu, que já está sendo alinhavado no final dos anos de 1980 e se materializa em 1993. Outro acontecimento histórico que podemos perceber impactando a narrativa ficcional é a globalização e a imigração, o aumento do trânsito entre os países já está consolidada neste momento histórico. Novas identidades se colocam em disputa em múltiplos lugares e entre eles o escolar e sua versão do passado. As narrativas canônicas não bastam, novas pessoas impactam as práticas docentes.

O “basta” do professor Binns é uma tentativa infrutífera de frear as narrativas concorrentes. A história tradicional não comporta o movimento que o tempo presente efetiva. O poder se preocupa, pois, as novas narrativas empoderam outros homens e mulheres, produzem vultos históricos que podem não coadunarem com a epopeia que narra os grandes feitos do império orgulhoso e o modo de vida difundido e consolidado.

3.3. Livro – Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban (HP3)

“Depois veio o exame de Astronomia à meia-noite, na torre mais alta do castelo; História da Magia na quarta-feira de manhã, em que Harry escreveu tudo que Florean Fortescue lhe contara sobre a caça às bruxas na Idade Média, enquanto desejava ter ali na sala sufocante um daqueles sundaes de choconozes” (HP3,2000: 235).

As avaliações propostas por Binns, não fogem a uma concepção tradicionalista, que consiste em fazer com que os alunos decorem centenas de nomes grandes personagens históricos, grandes datas, porém, não tendo como preocupação a reflexão acerca dos momentos estudados.

Entretanto, Chervel (1990), explica a necessidade da existência de avaliações, exames internos ou externos e chama atenção para dois fenômenos que acompanham esta necessidade:

O primeiro é a especialização de certos exercícios na sua função de exercícios de controle e o segundo é o peso considerável que as provas do exame final exercem por vezes sobre o desenrolar da classe (CHERVEL, 1990: 206).

Estes dois fenômenos, de cunho docimológico (PIERÓN, 1973), ou seja, que trata da atribuição de notas e das ações decorrentes dos examinadores e dos examinados, nos deixa clara a significância das avaliações dentro de sala, ao mostrar como ela influi na relação professor e alunos, e ensino aprendizagem.

4. CONCLUSÕES

Ao escrever a saga Harry Potter, no início da década de 90, Joanne Katleen Rowling não tinha a dimensão de que a história do *menino que venceu*, iria alcançar um sucesso exorbitante.

O universo ficcional que criou, traz um imaginário de cotidiano escolar que não se mostra tão distante da realidade que encontramos em nosso mundo contemporâneo e não ficcional.

Dentro deste cotidiano escolar mágico, vivido em Hogwarts, o Ensino de História se mostra indispensável, e isso fica evidente quando a disciplina História da Magia é uma das poucas matérias não eletivas do currículo da escola.

Cubbert Binns, sendo um fantasma assume um papel de expectador/ narrador que dá a disciplina uma legitimidade ímpar. Porém, distância entre a realidade dos alunos que estão nas classes de Hogwarts e os personagens que estudam, provoca desinteresse por parte dos mesmos, que é por eles desdenhada e elegida como a matéria *mais chata de Hogwarts*.

Porém, a conclusão mais importante evidente, curiosa e importante desta análise é que, enquanto disciplina escolar, a história é desprezada, desdenhada. Grande parte dos discentes considera a matéria como

inútil e de pouca importância, não ligando, por exemplo, para o insucesso nas notas recebidas em exames e atividades. Já a história enquanto narrativa, conhecimento dos fatos, mestra da vida, poderíamos assim dizer, possui altíssimo valor na saga.

Isso é evidenciado no decorrer do enredo, quando a cada ano a história propriamente dita vai ganhando cada vez mais espaço, mais importância, mais indispensabilidade no cotidiano dos personagens, em especial do trio Harry, Rony e Hermione.

Ainda que, contenha elementos tradicionalistas em seu currículo e prática docente, o ensino da história, neste caso, o ensino de História da Magia é passível de significância, longo alcance e promotor de consciência histórica (RÜSEN, 2010), passível de formar cidadãos com novos olhares acerca do tempo, seja ele o passado, o presente ou futuro.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, P. B. de. *História ensinada: produção de sentido em práticas de letramento*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, UFRRJ, Rio de Janeiro, 2011.

_____. *Ensino de História e memória social: a construção da história-ensinada em uma sala de aula dialógica*. Niemcy: Edições Acadêmicas, 2016, v.1. p.155.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

_____. *Problema da poesia em Dostoiévski*. 5º Ed. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 2010.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CHERVEL, A. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In. *Teoria e Educação*, 1990.

DELGADO, L. de A. N. FERREIRA, M. História do tempo presente e ensino de História. In. *Revista História Hoje*, v. 2, nº 4, p. 19-34, 2013.

FORQUIM, J-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In. *Teoria e Educação*, 1992.

PARAISO, M.A. Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. In. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 91-115, jan./abr.3 2006.

PIERÓN, H. *Vocabulaire de Psychologie*. 5 ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1973.

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

ROWLING, J. K. *Harry Potter e a pedra filosofal*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000

_____. *Harry Potter e a câmara secreta*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

_____. *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

_____. *Harry Potter e o cálice de fogo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

_____. *Harry Potter e a Ordem da Fênix*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

_____. *Harry Potter e o enigma do príncipe*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

_____. *Harry Potter e as relíquias da morte*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. 1ª reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010

WORTMANN, M. L. C. O currículo na literatura infanto-juvenil: uma incursão à Escola Hogwarts e ao mundo de Harry Potter. In *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, pp.162-178, Jul/Dez 2011.

_____. A magia da escola na escola da magia: a escola que se inscreve nas histórias sobre Harry Potter. In. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.26, n.03, p.103-129, dez. 2010.

Ensino de história e cultura escolar durante a ditadura militar em Alfenas: as possibilidades dos arquivos escolares

JULIANA MIRANDA FILGUEIRAS⁶¹

Este trabalho, que integra a pesquisa “O ensino de História em Alfenas e as reformas educacionais da ditadura militar”⁶², propõe analisar alguns aspectos do ensino de história na cidade de Alfenas, em Minas Gerais, entre os anos 1970 e 1980, por meio dos documentos encontrados nos arquivos de duas escolas da cidade: a Escola Estadual Polivalente “Antônio Joaquim Vieira”, e a Escola Estadual Emílio Silveira, antigo “Ginásio Inconfidente”. Para tanto, a pesquisa analisa o ensino de história a partir das contribuições dos estudos da história das disciplinas escolares e da cultura escolar, em especial as proposições de André Chervel (1990), Dominique Julia (2001) e Antonio Viñao Frago (2001).

Julia (2001) ressalta que, para contrapor a ideia de que a escola somente reproduz e transmite saberes produzidos fora dela, é necessário conhecer o seu funcionamento interno e suas práticas cotidianas. Essa mudança de olhar sobre a escola inclui o procedimento de desnaturalizá-la e problematizá-la, com o foco nos sujeitos da educação e suas práticas, que constituem e são ao mesmo tempo constituídos pela cultura escolar. A cultura escolar é formada da relação entre as normas prescritas, as práticas cotidianas e as diferentes culturas que circulam na instituição. Desse modo, uma das formas de investigar é por meio do estudo da história das disciplinas escolares, produtos específicos da escola.

Segundo Chervel, o estudo das disciplinas escolares deve estar relacionado com a história da escola, pois os objetivos das disciplinas e suas práticas respondem às necessidades escolares em cada contexto histórico. Para o autor é importante identificar a formação das disciplinas escolares como criações originais da escola e que desempenham papel significativo sobre a cultura da sociedade como um todo. Entender a relativa autonomia das disciplinas escolares permite considerar as relações de poder próprias da escola, além de centrar o olhar sobre os conhecimentos produzidos por elas no interior da cultura escolar, conforme observa Bittencourt (2005: 38). Viñao Frago (2001) amplia o debate ao indicar a existência de culturas escolares, específicas de cada instituição educativa.

O estudo das disciplinas escolares dialoga ainda com as discussões de Almeida Neto (2014) e Vidal (2009) sobre o potencial dos arquivos escolares como locais de guarda de documentos que possibilitam identificar as práticas escolares no cotidiano das instituições. Nesse sentido, a pesquisa procura conhecer as práticas culturais do ensino de história em duas escolas de Alfenas a partir dos documentos localizados nos arquivos “mortos” dessas instituições entre os anos 1970 e 1980, momento em que a lei n. 5.692/71 estabeleceu toda uma reforma que reestruturou a educação básica e o currículo. Analisar essa documentação permitiu verificar como uma reforma da educação básica instituída em âmbito nacional e encaminhada para ser implantada por cada estado foi efetivada em uma perspectiva local, neste caso, nas escolas de uma cidade do sul de Minas Gerais.

Assim, a comunicação se divide em uma discussão inicial sobre as reformas educacionais empreendidas durante a ditadura militar e suas especificidades em Minas Gerais, seguida da análise dos documentos das duas escolas de Alfenas, que permitiram identificar vestígios das práticas escolares do ensino de história.

61 Professora da Universidade Federal de Alfenas, UNIFAL-MG. Doutora em Educação pela PUC/SP, com Pós-doutorado em História. A pesquisa conta com financiamento da FAPEMIG.

62 A pesquisa nos arquivos das escolas e o estudo dos programas curriculares foram realizadas pelos alunos e alunas de Iniciação Científica: Jorge Eduardo Araújo Lima, Juliana Silva Vieira, Gustavo Felipe da Costa e Silva, Andressa Faustino e Carolina Ricciopo.

As reformas educacionais da ditadura militar e seu impacto em Minas Gerais

Este estudo analisa a trajetória do ensino de história entre 1970 e 1980, tendo em vista o crescimento da escolarização brasileira no período e as significativas regulamentações oficiais implementadas em âmbito federal. Entre os anos 1950 e 1960 ocorreu efetivamente, em diferentes regiões do país, a entrada de mais jovens nas escolas secundárias, sobretudo nos ginásios públicos criados a partir dos anos 1950. O novo público escolar passou a frequentar esse nível de ensino em razão da luta dos movimentos sociais que reivindicavam a entrada de seus filhos na escola secundária, mas também pelo processo de ampliação da escolarização defendido por intelectuais e políticos que pensavam a “modernização” brasileira. A escola assumia, assim, cada vez mais um lugar de destaque para a sociedade como espaço legítimo de educação e socialização das novas gerações⁶³.

Após a implantação da ditadura militar em 1964, uma série de reformas foram promulgadas com o objetivo de modificar a organização da educação, com destaque para mudanças do currículo e das disciplinas escolares. Em 1969, a lei n. 869 criou a disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) e, em 1971, a lei n. 5.692 reestruturou o sistema de ensino com a criação da escola de 1º grau, obrigatória para as crianças e jovens de 7 aos 14 anos de idade, e do 2º grau profissionalizante. De acordo com Maria do Carmo Martins (2003), as reformas implantadas durante a ditadura militar delimitaram uma nova organização do poder na delimitação dos conteúdos escolares, por meio da redefinição dos objetivos da escolarização e a reorganização dos currículos.

Ao reorganizar o campo das disciplinas escolares, no âmbito das humanidades, a reforma estabeleceu a criação de Estudos Sociais como matéria, disciplina, área de estudos e atividade. O processo de sua efetivação foi, contudo, interpretado de diferentes modos pelos estados, que eram responsáveis pela aplicação da lei. Alguns estados criaram uma disciplina de Estudos Sociais ministrada de 1ª a 8ª séries, com a unificação de História e Geografia, como foi o caso de São Paulo. No entanto, em Minas Gerais, a Secretaria de Educação criou a disciplina Integração Social, para 1ª a 4ª séries, e manteve História e Geografia como disciplinas específicas, de 5ª a 8ª séries, ambas integrando a área de Estudos Sociais.

Em 1973, foram lançados o Programas de Ensino de 1º grau de Estudos Sociais e o Manual de Orientação do Currículo do 1º grau. Os documentos curriculares de Minas Gerais estabeleciam que a matéria de Estudos Sociais integrava os campos de conhecimento de Geografia, História e Ciências Sociais. Os conteúdos de OSPB e EMC seriam tratados de modo assistemático, sem estar contidos em disciplinas específicas, mas integrados em História e Geografia. Somente na 8ª série teriam seus conteúdos mais sistematizados. Assim, a disciplina de História teria as seguintes temáticas por série:

5ª série - Bases da formação histórica do Brasil.

6ª série – Organização e desenvolvimento do estado brasileiro

7ª série – Estudos de história da civilização

8ª série – EMC e OSPB/Estudos de História Contemporânea

(Minas Gerais. Programas de Ensino de 1º grau de Estudos Sociais, 1973)

Ao retomar as diretrizes da lei n. 5.692/71, os Programas de Minas Gerais informavam a finalidade dos Estudos Sociais, “formação do homem e sua integração na comunidade nacional e mundial, como elemento útil a si mesmo e à sociedade em que vive” (Manual, 1973, p. 25). De acordo com o Programa seriam valorizados menos os conteúdos e mais o desenvolvimento integral dos alunos. A EMC deveria ser abordada como atividade em todas as séries do 1º grau, sobretudo em atividades extraclasse, e

63 Para compreender o processo de expansão da educação escolar no Brasil ver: BEISIEGEL, Celso de Rui. 1984. Educação e Sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Ruy. História da Civilização Brasileira. São Paulo: DIFEL, tomo 3, v. 4.

sistematizada em forma de disciplina na 8ª série. Nas duas escolas de Alfenas foram identificadas atividades extraclasse como jornais de estudantes, teatros, Centro Cívico Escolar, fanfarras e participação em comemorações cívicas.

Os arquivos escolares

Para a presente comunicação foram selecionados os arquivos de duas escolas de Alfenas, a Escola Estadual Emílio Silveira e a Escola Municipal Antônio Joaquim Vieira - o Polivalente. A Escola Estadual Emílio Silveira foi criada em 1961 como o primeiro ginásio público da cidade. De acordo com Souza (2008), foi durante as décadas de 1950 e 1960 que muitas cidades afastadas dos grandes centros urbanos passaram a criar seus primeiros ginásios, como ocorreu em Alfenas. Em 1963, ao se tornar uma escola estadual, foi renomeado Colégio Estadual Inconfidência. Após a lei n. 5.692/71 passou a denominar Escola Estadual Emílio Silveira.

Já a Escola Municipal Antônio Joaquim Vieira foi criada inicialmente como um ginásio estadual, em 1970, por meio da Campanha Nacional das Escolas da Comunidade. Em 1972 o ginásio foi absorvido por uma escola estadual Polivalente⁶⁴ (FILGUEIRAS, 2016: 8-11). As escolas Polivalentes começaram a ser construídas a partir dos acordos MEC-USAID por meio do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio, PREMEN-MG (RESENDE; GOLÇALVES NETO, 2013: 130). Com a implantação da Lei n. 5.692/71 a criação das escolas Polivalentes se intensificou, pois, sua proposta enfatizava o caráter profissionalizante do ensino⁶⁵. Os Polivalentes integravam um projeto que pretendia unificar educação geral e educação técnica com uma proposta de currículo voltado para as aptidões dos estudantes, por meio da oferta de disciplinas como Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais, Artes Industriais e Educação para o Lar (RESENDE; GONÇALVES, 2013: 132).

Nos arquivos das duas escolas foram localizadas fotografias, jornais de estudantes, atas de reuniões de professores, atas de conselhos de classe, livros de ocorrências, ofícios relacionados aos livros didáticos e outros materiais adquiridos, documentos da Orientação Educacional, cartas e ofícios da direção, quadros de horários das disciplinas, documentos funcionais dos professores, uma prova de história e dois discursos de professores de história. Esses documentos possibilitaram apreender aspectos significativos do ensino de história e da cultura escolar das duas instituições.

A Escola Estadual Emílio Silveira - “Ginásio Inconfidente”

Os registros funcionais dos professores da Escola Estadual Emílio Silveira permitiram identificar que existiam docentes formados em cursos de curta duração em Estudos Sociais, mas também em História e em Pedagogia. Grande parte desses professores cursaram a Faculdade de Filosofia e Letras de Varginha, uma instituição privada da região, e um docente frequentou a universidade de Brasília. Alguns docentes possuíam formação complementar em Estudos Sociais e OSPB pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Machado, outra cidade próxima. Parte deles também apresentavam o exame de suficiência em EMC. Na descrição das disciplinas ministradas foi possível verificar que esses professores ministravam aulas de História, Geografia, OSPB e EMC.

A história escolar nas atas e no livro de ocorrências

Nessa escola foram encontrados um livro de atas das reuniões do colegiado e um livro de ocorrências, os dois do final dos anos 1970. Ambos os documentos possibilitaram conhecer alguns vestígios da cultura

64 O Polivalente permaneceu como escola estadual até os anos 1990, quando foi municipalizada.

65 De acordo com Resende e Gonçalves Neto (2013), as primeiras escolas Polivalentes no estado de Minas Gerais foram criadas em 1971 em oito cidades: Belo Horizonte, Juiz de Fora, Uberlândia, Teófilo Otoni, Uberaba, Divinópolis, Montes Claros e Patos de Minas.

escolar e do ensino de história. Dentre as reclamações mais enfatizadas no livro de ocorrências estavam indisciplina e perturbação das aulas. Alunos que atrapalhavam o andamento das aulas, como o descrito no dia 15 de abril de 1980, em que dois alunos do 3o ano do então 2o grau tinham recebido advertência por perturbar o “bom andamento do conteúdo proposto” da aula de Educação Moral e Cívica. Já em 30 de setembro do mesmo ano o registro de outra ocorrência, desta vez na aula de História, informava que alguns alunos foram considerados indisciplinados por conversarem durante a aula. A professora utilizou como apoio para reprimir os jovens o regulamento da escola, que não permitia indisciplina no estabelecimento. Em outra ocorrência desse ano, do dia primeiro de outubro, a professora notificava que dois alunos teriam discutido e se ofendido na aula de História. Algumas semanas depois, no dia 24 de outubro, nova ocorrência tratava de indisciplina nas aulas de OSPB e História. Dois alunos brigaram em sala de aula e chegaram a se bater. No começo de 1981, entre fevereiro e maio, foram encontradas duas situações que ocorreram nas aulas de História: na primeira, um aluno teria se comportado mal no desenvolvimento das tarefas e agredido a professora; na segunda, alguns alunos foram advertidos por indisciplina na aula. Os relatos das ocorrências indicaram uma certa regularidade em conflitos nas aulas de história, EMC e OSPB, o que pode nos levar a inferir que as disciplinas eram rejeitadas pelos estudantes. Uma última ocorrência registrada, descrita no dia 17 de abril de 1984, oferece alguns dados importantes para discutir o ensino de história na instituição. Segue o relato:

O aluno [...], na avaliação de História do Brasil, mostrou total falta de respeito ao professor e à História de seu país brincando e fazendo humor (mal colocado) para cada questão da prova, motivo pelo qual registro essa ocorrência, com intenção de despertar nele a seriedade perante o estudo de fatos e vultos daqueles que fizeram e fazem nossa História (Escola Estadual Emílio Silveira, Livro de Ocorrências: 55).

Além de novamente relatar uma situação de indisciplina, essa ocorrência permite discutir a continuidade de uma tradição no ensino de história no Brasil. Para o professor da escola, ao afirmar que o estudante deveria ser “despertado” para a “seriedade do estudo de fatos e vultos daqueles que fizeram e fazem nossa História”, a história é compreendida como “mestra da vida”, uma história com conotação moral, em que os “heróis nacionais” seriam exemplos a serem seguidos pelas novas gerações. De acordo com Bittencourt (2005: 84), a valorização de uma história dogmática, de exaltação de datas cívicas e heróis da pátria foi reafirmada pelos governos militares.

Uma ata de reunião do colegiado da escola também nos possibilita discutir algumas características da história escolar. No dia 3 de maio de 1985, professores, a direção da escola, pais e alunos discutiam se seria necessário repor a aula do dia 22 de abril, dia seguinte à morte do então presidente Tancredo Neves. Durante a discussão, uma professora de História afirmou que não seria necessária a reposição, pois aquele acontecimento poderia ser considerado em termos de “valor histórico”, “uma aula prática e uma fuga à abstração história”. Contudo, uma mãe que também participava da reunião do Colegiado defendeu a necessidade de reposição das aulas. Outro professor defendeu que a escola deveria ensinar, acima de tudo, civismo e que acompanhar o funeral do presidente pela televisão era uma grande demonstração de espírito cívico. Na sequência, uma aluna pediu a palavra para defender a não reposição, ao afirmar:

desde criança aprendemos que devemos amar a Pátria procurando sempre cultivar este amor e neste feriado nacional pudemos entoar o hino nacional como nunca o fizemos deixando transparecer os nossos sentimentos mais profundos. Vamos fazer nossa reivindicação, pois perdemos o dia com muito orgulho, para homenagear um grande cidadão brasileiro (Escola Estadual Emílio Silveira, Livro de Atas do Colegiado: 4)

Após mais algumas falas, o colegiado decidiu pela não reposição das aulas. A discussão sobre a reposição das aulas em 1985, sobretudo a fala da professora de história e da aluna, reforçam a permanência de uma valorização dos aspectos morais e cívicos da história escolar e da própria escola como instituição

de formação cívica. As fotografias encontradas indicaram que os estudantes da escola participavam de todas as atividades comemorativas oficiais, o sete de setembro, 15 de novembro e o aniversário da cidade, reforçando junto aos alunos o papel cívico da instituição. Nesse sentido, é possível observar, como indicam Ciampi e Godoy (2013: 9), um lugar privilegiado para as comemorações cívicas como espaços de socialização das escolas com a comunidade, durante a ditadura militar no Brasil, e a construção de uma memória de pertencimento da cidade à nação.

A Escola Estadual Polivalente “Antônio Joaquim Vieira”

As escolas Polivalente possuíam características distintas das outras escolas estaduais de Minas Gerais. Por ser uma parceria com o PREMEN, os professores da escola eram preparados em cursos especiais, ministrados em universidades para que se adequassem às diretrizes do Programa. Em Minas Gerais o curso foi realizado na UFMG (Histórico dos Polivalentes, 1975: 2). Os documentos da escola reforçavam que os ginásios Polivalentes pretendiam aliar desenvolvimento intelectual e qualificação para o trabalho, formação intelectual e humanística com formação científica e técnica. Desse modo, o currículo estava dividido em duas modalidades: Formação Geral composto pelas matérias do núcleo comum – Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Ciências, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Educação Física, Programas de Saúde e Ensino Religioso; e Formação Especial, por meio de Práticas Industriais, Agrícolas, Comerciais e Educação para o Lar (Histórico dos Polivalentes, 1975: 2-3).

A organização das disciplinas

Em consonância com os currículos oficiais de Minas Gerais, a documentação da escola Polivalente permitiu verificar que História e Geografia integravam a matéria de Estudos Sociais como disciplinas autônomas na escola. Em alguns momentos essas disciplinas dividiam espaço com Educação Moral e Cívica e com OSPB⁶⁶.

Entre os documentos, um quadro apresentava os professores considerados “fundadores da escola Polivalente de Alfenas”. Nesse quadro, as disciplinas de História e Geografia estavam separadas, com dois docentes para História e dois para Geografia. Outro documento informava a formação desses professores: todos possuíam Licenciatura de curta duração e uma professora tinha curso de Pedagogia. Não foi localizado, contudo, a instituição de formação desses docentes. Ao longo das décadas de 1970 e 1980, uma série de editais de convocação de professores para o ensino de 1º grau indicavam a necessidade de docentes distintos para História, Geografia, OSPB e EMC.

Os quadros de carga horária das disciplinas da escola, de 1972 a 1986, possibilitaram identificar as disciplinas de História, Geografia, EMC e OSPB, de acordo com as séries:

Os quadros de carga horária e os documentos de identificação dos professores permitiram observar que a História permaneceu como disciplina autônoma ao longo dos anos 1970 e 1980 na escola, embora estivesse inserida na área de Estudos Sociais. Os livros didáticos comprados pela escola também eram específicos para cada disciplina.

66 A disciplina Educação Moral e Cívica foi criada em 1969. Já a disciplina Organização Social e Política do Brasil foi criada em 1962 e reestruturada durante a ditadura militar. Para saber mais ver: FILGUEIRAS, 2006.

Quadro I. Estudos Sociais

1972-1975	História	5a a 8a série
	Geografia	5a a 8a série
	EMC	5a e 7a série
	OSPB	8a série
1974	História	5a a 6a série
	História	7a e 8a séries junto com OSPB
	Geografia	5a e 6a
	Geografia	7a e 8a séries junto com EMC
1976	História	5a a 8a série
	Geografia	5a a 8a série
	EMC	5a e 6a série
	OSPB	7a e 8a série
1977-1978	História	5a a 8a série
	Geografia	5a a 8a série
	EMC	5a e 7a série
	OSPB	5a a 8a série
1979-1981	História	5a a 8a série
	Geografia	5a a 8a série
	EMC	5a,, 6a e 8a série
	OSPB	8a série
1982	História	5a a 8a série
	Geografia	5a a 8a série
	EMC	5a a 7a série
	OSPB	8a série
1983	História	5a a 8a série
	Geografia	5a a 8a série
	EMC	5a a 8a série
	OSPB	8a série
1984-1985	História	5a a 8a série
	Geografia	5a a 8a série
	EMC	5a série
	OSPB	8a série
1987	História	5a a 8a série
	Geografia	5a a 8a série
	EMC	7a série
	OSPB	8a série

Quadro elaborado a partir de documentos da escola.

Livros didáticos

Em 1972, o diretor do Polivalente escrevia ao Rotary Clube de Alfenas para promover uma campanha com o objetivo de arrecadar fundos para obtenção de livros didáticos. Para as disciplinas de História e Geografia eram indicados os livros: “História Fundamental do Brasil”, de Lages e Moraes; e “Geografia do Brasil”, de David Márcio Santos Rodrigues, ambos da editora Bernardes Álvarez.

Outro documento, de 1975, apresentava uma relação e breves resenhas críticas dos livros didáticos adotados pela escola. Naquele ano, para a disciplina de Geografia foram adotados os livros “Geografia para Estudos Sociais”, 5a e 6a séries, de Julierme de Abreu e Castro, da editora IBEP, e os livros “O mundo atual” e “O planeta Terra”, de David Márcio Santos Rodrigues, para 7a e 8 séries. Para a disciplina de História foram adotados os livros “História Fundamental do Brasil”, 5a e 6a séries, de Lages e Moraes. Para a 7a série o livro adotado era “História para a Escola Moderna”, de Julierme de Abreu e Castro. Contudo, o professor criticava o livro de Julierme e em seu lugar sugeria o livro “História Geral”, de Osvaldo R. De Souza, da editora Ática. Na 8a série o livro utilizado era O “Século XX”, de Lages e Moraes. É importante destacar, como nos informa Fonseca (1993: 120), que os autores David Márcio Santos Rodrigues, Maria Efigênia Lages Rezende e Ana Maria Moraes integraram a equipe que elaborou os programas curriculares de Minas Gerais, de 1973. David Márcio Santos Rodrigues era professor de Geografia da UFMG e Maria Efigênia Lages era professora de História na mesma universidade. De acordo com Fonseca (1993: 120) esses livros didáticos foram muito utilizados no estado de Minas Gerais.

Em 1983, uma nova lista informava diferentes livros didáticos utilizados naquele ano: “História do Brasil” e “História Geral”, de Borges Hermidas; “Geografia”, de Arsênio Sanches e Geraldo P. Salles. Na década de 1980 os livros didáticos eram alterados, contudo, as três listas reforçavam História e Geografia como disciplinas separadas.

A prova de história

No arquivo da escola foi localizada apenas uma prova de história do Brasil, de 1975, estruturada em grande parte com questões de múltipla escolha. Essa avaliação evidenciou conteúdos do ensino de história com abordagem que partia da história política e econômica do país. As questões tratavam de uma cronologia que iniciava com o “descobrimento” e encerrava na “Revolução de março 1964”, destacando a valorização dos grandes personagens e fatos da história nacional. As questões de múltipla escolha, indicava ao aluno assinalar a questão correta:

A contribuição mais importante para a nossa cultura foi:

- a. *Afro-ameríndia*
- b. *Africana*
- c. *Índígena*
- d. *Portuguesa*

O Brasil ficou independente em:

- a. *7 de setembro de 1820*
- b. *7 de setembro de 1822*
- c. *7 de setembro de 1808*
- d. *15 de novembro de 1889*

A única questão dissertativa da avaliação solicitava que o aluno escrevesse sobre a Independência do Brasil. Essa prova permitiu problematizar que o ensino de história na escola era ministrado por meio da memorização de datas, fatos e vultos nacionais, o que evidenciava, como na escola Emílio Silveira, a permanência de uma tradução de ensino de uma história factual, linear e exemplar.

Ações e concursos cívicos

Ofícios e fotografias localizados do arquivo da escola Polivalente indicavam uma intensa participação dos alunos e professores nos desfiles cívicos, entre eles a Semana da Pátria, o dia da bandeira e o aniversário da cidade. Em 1972, um documento que apresentava o relatório das atividades da Semana da Pátria da escola, informava sobre a participação dos professores de história e EMC para o desenvolvimento de temas relacionados com as comemorações do sesquicentenário. Outro ponto importante da Semana foi o desfile cívico, que contou com um carro alegórico que possuía uma representação de Tiradentes e a frase “Tudo começou com ele”⁶⁷.

Foram localizados ainda textos de duas palestras proferidas por professores nessa semana. A primeira palestra apresentava uma breve narrativa da história do Brasil - de 1500, com a chegada de Pedro Álvares Cabral, até o ano de 1972. A narrativa descrevia a história do país como uma saga, em que atuavam grandes personagens, como Tiradentes, D. João VI, até D. Pedro. Uma narrativa heroica, liderada pelos portugueses. A segunda palestra, proferida pelo professor de história, partia do dia da independência e a audaciosa ação de D. Pedro em tornar o “Brasil livre”, seguida da exaltação de nomes ilustres do país, como Santos Dumont, Oswaldo Cruz, Villa Lobos, Rui Barbosa etc. Em um terceiro momento eram valorizadas as ações do governo, o crescimento industrial do país, a construção da Transamazônica, e a reforma da educação recém implantada pela lei n. 5.692/71. A palestra finalizava exaltando a ações dos homens para o progresso do país: “Progresso que nós, com participação ativa, vamos construindo: o pai e a mãe de família, o professor, o médico, o lixeiro etc., cada um desempenhando bem sua missão”. Era necessário que os estudantes refletissem sobre o passado e o presente para que pudessem “construir o futuro de um país que aboliu a escravidão, misturou as raças e os costumes mais diversos e que não obstante a sua imensidão territorial e o grande número de imigrantes, possui a mesma língua e o mesmo sentimento”. Servir ao progresso do país seria a melhor forma de homenagem ao proclamador da independência, o Imperador D. Pedro⁶⁸. Os discursos dos dois professores exaltavam a história do Brasil como um caminho para o progresso, por meio da construção de um passado único e o enaltecimento do país.

Um ofício interno do diretor da escola, de 1973, indicava a participação dos alunos nas festividades comemorativas do sete de setembro e solicitava aos professores de História e Educação Física que organizassem a participação dos alunos. Outro ofício, também de 1973, informava que o desfile de 15 de outubro (aniversário da cidade de Alfenas) era obrigatório para os alunos das 5ª e 6ª séries e estabelecia as responsabilidades de cada professor na organização do carro alegórico e do desfile. Os álbuns da escola contêm fotos de participação da escola em desfiles cívicos de 1979 a 1987, com destaque para participação da fanfarra e do grupo de ginástica Moderna.

Outro grupo de fontes localizadas no arquivo da escola Polivalente foram ofícios referentes a participação da escola em campanhas e concursos cívicos. São ofícios dos anos 1970 até o começo dos anos 1990. Dentre as atividades, destacou-se a participação da escola em um programa intitulado “Programa Contribuinte do Futuro”, ação realizada pela Comissão Nacional de Moral e Civismo em parceria com a Secretaria da Receita Federal, de 1970 a 1980. De acordo com a documentação encontrada, o programa tinha como objetivo central “despertar na criança brasileira noções de responsabilidade quanto ao dever tributário”⁶⁹. O programa consistia na elaboração de redações pelos alunos.

67 Relatório das atividades da Semana da Pátria, 15/09/1972.

68 Palestras localizadas no arquivo da escolar. Não possuem data, mas estão agrupadas junto com os ofícios sobre a Semana da Pátria de 1972.

69 Ofício encaminhado pelo Delegado da Receita Federal em Varginha para o diretor da escola Polivalente, 18 de agosto de 1980.

Outro documento, de 1976, informava a participação da escola em um concurso de redação organizado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais para a Semana da Pátria, com o tema “A comunidade da escola”. Já em 1977, a direção da escola recebeu ofício para participação dos estudantes no “Concurso sobre os Símbolos Nacionais e a terra de origem”, organizado novamente pela Secretaria de Educação de Minas Gerais em parceria com a Comissão Nacional de Moral e Civismo, com o objetivo de “desenvolver nos alunos de todos os níveis o conhecimento e o amor cívico em torno dos símbolos nacionais e da terra de origem”.

Em 1978 a escola participou do “Concurso Literário sobre a Bandeira Nacional”, organizado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, que pretendia “incentivar a juventude a participar das comemorações do dia da bandeira. Os alunos deveriam escrever uma redação sobre a importância da Bandeira Nacional. Nesse ano ainda fora promovido o concurso de redação para comemoração do “Dia da Abolição, 13 de maio”, com o objetivo de influenciar nos estudantes o “estudo da contribuição da cultura negro-africana ao folclore brasileiro”. Os concursos e programas mantinham a noção de valorização moral e da pátria, como uma forma de exaltação do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos arquivos e a reflexão sobre os documentos localizados contribuíram para a compreensão das características da cultura escolar e do ensino de história nas duas escolas, ressaltando as especificidades dessa disciplina no interior dessas instituições. Embora os arquivos estivessem fragmentados, essas fontes indicaram vestígios do ensino de história, “falas” esparsas, que no movimento de análise passaram a fazer sentido e a compor um quadro que permitiu compreender a construção dessa disciplina escolar.

Uma característica importante no período foi a permanência da história como disciplina autônoma, mas que se relacionava com EMC e OSPB. Os vestígios da história escolar nas duas escolas evidenciaram a permanência de um ensino voltado para uma história política, de valorização de fatos e vultos nacionais, uma história compreendida como exemplo, com conotação moral, em que os “heróis nacionais” deveriam ser exaltados pelas novas gerações. As práticas escolares, por meio da participação nas comemorações cívicas e nos concursos, demonstravam a inculcação de um civismo que valorizava a pátria e a necessidade de participação de todos para o progresso da nação.

Os registros do livro de ocorrência da escola Emílio Silveira, no entanto, apresentaram uma significativa resistência dos estudantes nas aulas de história, EMC e OSPB, nos anos 1980. Esses relatos permitem levantar a hipótese de que o desinteresse pelas aulas ocorria em razão dos métodos ou conteúdos ministrados, em um contexto que já não permitia um ensino totalmente voltado para a memorização sem reflexão e crítica.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA Neto, Antônio S. de. 2014. Cultura Escolas e ensino de história em tempos de ditadura militar brasileira. *OPIS*, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 56-76

AYER, A. Vieira. *Educação em Alfenas nas Décadas de 60/70*. Belo Horizonte 1991.

BEISIEGEL, Celso de Rui. 1984. Educação e Sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Ruy. *História da Civilização Brasileira*. São Paulo: DIFEL, tomo 3, v. 4.

BITTENCOURT, Circe. 2005. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.

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

CIAMPI, Helenice; GODOY, Alexandre P. 2013. Em nome da ordem: as escolas municipais de primeiro grau na cidade de São Paulo na época da ditadura militar (1964-1985). In: *Anais VII Congresso Brasileiro de História da Educação: circuitos e fronteiras*, 2013, Cuiabá. 2013. v. 01. p. 01-15.

FILGUEIRAS, Juliana M. 2016. A expansão da educação escolar em Alfenas–MG nos anos 1960 e 1970. *Anais XI COLUBHE*, p. 3-15

_____. 2006. A Educação Moral e Cívica e sua produção didática. Mestrado. PUC-SP

FONSECA, Selva G. 1993. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus.

JULIA, Dominique. 2001. A Cultura Escolar como Objeto histórico. *RBHE* n. 1. Jan./jun. 2001. Campinas: Autores Associados. p. 9-43

MARTINS, Maria do Carmo. 2003. As humanidades em debate: A reformulação curricular e a criação de novas disciplinas escolares. In: OLIVEIRA, Marcus A. T. de, RANZI, Maria F. (Org). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Edusf.

MINAS GERAIS. 1973 *Programas de Ensino de 1º grau de Estudos Sociais*. Minas Gráfica Editora Ltda.

_____. 1973. Estudos Sociais. *Manual de Orientação Currículo de Educação Geral de 1º Grau*. Minas Gráfica Editora Ltda.

RESENDE, L.A.V.; GOLÇALVES NETO, W. 2013. Os colégios polivalentes em Minas Gerais: a experiência da escola estadual Guiomar Freitas Costa (Uberlândia, 1971-1980). *Revista Educação Pública*. Cuiabá, v. 22, n. 48, p. 127-145.

SOUZA, Rosa Fátima de. 2008. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX*. São Paulo: Cortez.

VIDAL, Diana G. 2005. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, R.; VALDEMARIN, V. (Orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados.

VIÑAO FRAGO, Antônio. 2001. *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Edições pedagogo.

Jogos de tabuleiro no ensino de História da África: possibilidades e limites pedagógicos da obra “Terras do Sol: entre tambores e lanças”.

LUCASVICTOR SILVA⁷⁰

O objetivo deste texto é apresentar as possibilidades educativas de um jogo desenvolvido por estudantes e professores de graduação e pós-graduação da UFPE e da UFRPE e professores da educação básica pertencentes ao grupo Fábrica, iniciativa vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas História, Educação e Culturas (NEPHECS) da UFRPE.

Criado em 2015, a Fábrica tem por objetivo produzir jogos de mesa que possam ser identificados como o que Duarte (2012: 134) chamou “modernos jogos de autor” que apresentam regras simples (de quatro a oito páginas de regras), duração máxima de duas horas, “alto grau de interação entre jogadores, ao mesmo tempo que se minimizam as situações de conflito direto” e “ênfase na estratégia em preferência à sorte”⁷¹. Vale ressaltar que o uso da temática histórica é obrigatório uma vez que as atividades da Fábrica estão articuladas as atividades formativas dos cursos de licenciatura em História e em Pedagogia da UFRPE. Este texto pretende refletir sobre o processo de construção do primeiro jogo de tabuleiro elaborado pelo grupo, o “Terras do Sol: entre tambores e lanças”.

O debate sobre a produção de jogos de mesa como recurso didático foi iniciado na UFRPE sob a supervisão da profa. Dra. Lúcia Falcão Barbosa nas disciplinas de “História Contemporânea” e “Linguagens Alternativas para o ensino de história” da Licenciatura em História. A pesquisadora tem sob sua guarda um rico acervo de protótipos produzidos como atividades de avaliação das aprendizagens de suas disciplinas ao longo dos últimos anos. Nossa iniciativa partilha, neste sentido, do mesmo objetivo de buscar formar licenciados em História com os saberes e fazeres necessários para a produção de material didático, sobretudo jogos didáticos, como potencializadores da inovação no ambiente das práticas docentes no âmbito da educação básica.

Por isso, nossas atividades também se justificam do ponto de vista do entendimento da Grande Área de Ciências Humanas sobre seu papel na produção da inovação. O ano de 2015 foi marcado pela articulação das entidades e pesquisadores de Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas (CHSSA) em torno da produção do documento norteador da política de ciência, tecnologia e inovação para a Grande Área do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Percebe-se um empenho da Grande Área em fortalecer sua presença no campo da Ciência, Tecnologia e Inovação (C&TI).

A despeito da importância histórica das CHSSA na formação de recursos humanos para as políticas e serviços públicos e na crítica permanente ao funcionamento do próprio Estado e a produção científica e tecnológica e seus efeitos na sociedade, o documento norteador exige um outro lugar a ser ocupado no Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação. Fundamental também no controle social e político do desenvolvimento científico e tecnológico atual, as CHSSA buscam espaços além das margens das políticas nacional de CT&I contemporâneas. Nossa proposta se coaduna com sugestões registrada no documento, tais como o incentivo das instituições das CHSSA “a participarem do esforço nacional de pesquisa sobre a educação, visando a produção de conhecimento que subsidiem a elaboração, implemen-

70 Professor adjunto da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Doutor em História (UFPE), contato: lucasvictor.ufupe@gmail.com

71 O grupo Fábrica, é capitaneado por nós e Bruno Miranda, docentes da UFRPE, Teresa Lopes, professora da UFPE, Bruno Barros e Rodrigo Vasconcelos, professores da educação básica e pesquisadores, Natália Barbosa, designer e estudante do mestrado em Design pela UFPE, Felipe Henning, também professor da educação básica, e pelos estudantes da licenciatura em História da UFRPE, Danton Brasil e Victor Freitas.

tação e avaliação das políticas educacionais e a elevação da qualidade da escola básica brasileira”. E ainda, “aperfeiçoar e aprofundar os programas de formação de jovens pesquisadores nos cursos de graduação e na educação básica, a exemplo da Iniciação Científica e Iniciação Científica Junior”.

No século XX e XXI, o jogo foi eleito como cognitivamente importante para a criança dentro do mundo escolar e dispensável no adulto que deve viver no mundo da seriedade. Na modernidade, o jogo é circunscrito aos limites do ócio, do tempo livre e por isso, era articulado ao infantil e produtivo apenas no território educativos das primeiras etapas de escolarização. Isso explica em parte porque abandonamos o espaço da brincadeira quando entramos no mundo adulto. Atualmente, os usos de jogos como recursos didáticos para a História escolar são objetos de investigação para um número crescente de professores e pesquisadores da educação básica.

O historiador holandês Johan Huizinga (2002: 24), em *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*, define o jogo como uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, 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”.

No âmbito do ensino de história, na última década, pesquisadores e professores iniciaram um movimento formidável de aproximação com o jogo. Gabriel Torelly e Nilton Perreira (2015), por exemplo, tem insistido na compreensão do jogar enquanto exercício de imaginação e fabulação. Jogar é poder imaginar, fabular como das coisas se passaram. É experimentar a indeterminação da história virtual de desfecho incerto e com a realidade histórica permitindo outros usos do conceito e diferentes possibilidades de escrita da história e de experimentação da densidade de um conceito.

A companhia de autores como Deleuze, Nietzsche, Huizinga, dentre outros, tem possibilitado inclusive repensarmos os objetivos do ensino de História, tomando o jogo como ponto privilegiado de observação. Para Torelly e Pereira (2015), o ensino de história precisa ir além do ensinar a pensar historicamente ou do desenvolvimento da consciência histórica. Deve ensinar uma relação com o passado enquanto abertura visando a expansão da vida. Os estudantes precisa ser relacionar com o passado sob o modo da abertura: devem se expor ao passado e dele fazer experiência, tomar o passado enquanto espaço-tempo ilimitado, matéria não formada, possibilidade de experiência. O passado como potência aberta à interpretação e fluxo da diferença. Acreditar na expansão da vida através da abertura ao passado é o que permite a criação dos novos conceitos e o aprendizado pela experiência. Neste sentido, o brincar pode ser encarado como ponte para a temporalidade humana em si no seu valor diferencial e qualitativo por permitir flutuar em uma espacialidade ideal, entre passado e o presente! Em outras palavras: o jogo nos leva ao espaço da diferença potencial, ao território da ficção, da experiência, do não-conhecimento, do que é possível, ou seja, o mesmo lugar da criação dos conceitos.

A reflexão sobre o potencial educativos nos anos finais da educação básica nos levou a pensar na produção de jogos de mesa com a temática da história. Acreditamos que é relevante divulgar a metodologia de elaboração de jogos por nós adotada como incentivo para que outros pesquisadores e professores dialoguem com a nossa proposta e desenvolvam seus próprios caminhos a construção de material lúdico com fins didáticos.

A complexidade inerente à elaboração de jogos de mesa de temática histórica exigiu a construção de uma abordagem interdisciplinar (pois exige a articulação de conhecimentos pedagógicos, históricos e do design) e integrada (pois as diferentes competências e saberes necessários devem ser articulados em uma perspectiva dialógica e interdependente). Nossas ações implicaram em uma abordagem colaborativa e horizontal, uma vez que alunos e professores universitários e da educação básica tinham experiências diferentes e igualmente relevantes para o desenvolvimento de recursos didáticos desta natureza. Enquanto os docentes traziam a bagagem teórico-científica, os saberes experienciais e os da prática

docente, os alunos trazem a experiência prática dos jogos. Neste sentido, as trocas entre os diferentes atores do projeto pode proporcionar reflexões diversificadas, enriquecidas e necessárias a construção dos jogos com fins didáticos.

A princípio dividimos assim as etapas a serem trilhadas durante a produção dos jogos didáticos:

1. Concepção da mecânica do jogo do ponto de vista histórico e pedagógico;
2. Desenvolvimento da mecânica do jogo;
3. *Test-plays* entre equipe e em escolas da rede estadual;
4. Consolidação das regras do jogo após *test-plays*;
5. Produção de “Guia de Mediação: o jogo na sala de aula” e “manual do jogo” orientadores para docentes;
6. Produção da identidade visual e design gráfico;
7. Registro de autoria e patente;
8. Captação de recursos nas esferas públicas e privadas e construção de estratégia para participação em plataformas de financiamento coletivo;

Como vimos, o caminho metodológico aqui proposto iniciou-se com o debate sobre as temáticas escolhidas, a história da África Medieval⁷², com o objetivo de definirmos que conhecimentos deveriam ser construídos com a prática escolar do jogo.

Para Giacomoni (2013), nesta etapa devemos escolher o tema, o recorte espaço-temporal e definir se abordaremos no jogo fatos históricos específicos (acontecimentos) ou processos mais amplos e gerais (conjunturas e estruturas). Ainda nesta etapa, a definição dos objetivos deve articular educação e ludicidade, ou seja, devemos definir objetivos pedagógicos (os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais a serem trabalhados, as etapas da escolarização a que se destina o artefato, por exemplo) em articulação aos objetivos do jogo em si (conquistar territórios no tabuleiro, ter mais pontos, administrar melhor as cartas na mão, dentre outros). O jogo deve se equilibrar delicadamente entre os objetivos pedagógicos e o desejo discente de jogar, pois para ser lúdico, é necessário que se constitua em atividade voluntária, livre, desinteressada ou melhor, tem um fim em si mesmo.

Esta primeira etapa culminou com a concepção inicial da mecânica do jogo do ponto de vista histórico e pedagógico. A definição da mecânica implicará na determinação de três aspectos que Duarte (2012) retoma de Schreiber: as regras que definem o estado inicial do jogo (setup); as regras que normatizam a progressão do jogo no que diz respeito às ações e decisões possíveis; e as regras para o término do jogo. A inventividade das mecânicas empregadas depende do conhecimento e das experiências do professor criador com a variedade de jogos modernos disponíveis no mercado.

O próximo passo foi a prototipação, ou seja, a criação de um modelo utilizando materiais e componentes de fácil acesso e utilização para testarmos a jogabilidade, identificarmos falhas nas regras e aperfeiçoarmos o sistema de jogo progressivamente a cada novo protótipo utilizado. O ciclo da prototipação é fundamental para a criação de um jogo de qualidade e que cumpra os objetivos pedagógicos determinados (DUARTE, 2012). Duarte chama atenção sobre a importância da prototipação na redução do que Schreiber definiu como riscos: “risco de design (o jogo não será um jogo divertido), risco de implementação (o jogo não pode ser implementado com os recursos disponíveis), risco de mercado (o jogo, embora bom, não vende). A finalidade das interações de prototipação é reduzir o risco de design” (DUARTE, 2012: 134, grifos do autor).

72 Utilizamos o termo “medieval” com fins meramente didáticos para demarcar o período abordado pelo jogo entre os séculos V e XV, no entanto, ressaltamos que a cronologia eurocêntrica não é adequada para tratar das especificidades do continente africano nesta temporalidade histórica.

Progressivos testes com os protótipos foram realizados entre a equipe do projeto. O teste do jogo é acompanhado de documentação e descrição das interações realizadas e das implicações das mudanças e resolução dos problemas da jogabilidade.

O *Terras do Sol: entre tambores e lanças* se propõe a ser um recurso educativo aberto a criatividade docente. Nada substitui a tarefa docente de recriar seus recursos didáticos segundo suas concepções e necessidades. Pode-se oferecer aulas preparatórias para potencializar o aprendizado durante o jogo. Ou oferecer aulas posteriores para consolidar as aprendizagens conquistadas na brincadeira. Ao longo das partidas, os docentes podem fazer relações, explicações complementares, tirar dúvidas, destacar a importância das práticas culturais exemplificada nas cartas, por exemplo.

Chamamos a atenção também para o fato de que os objetivos do jogo aqui discutidos se coadunam com as disposições da lei 10.639/2003. Abordando a história da África na Idade Média, nossa proposta se justifica, então, pela necessidade de produção de recursos didáticos destinados a implantação da lei, de estimular os professores de história a investir reflexão sobre a temática e de estimular abordagens inovadoras na educação. Nossa intenção é combater estereótipos e abordar o continente africano como protagonista da própria história. A África neste jogo didático será palco de trocas econômicas, de conflitos bélicos, de acordos diplomáticos, de catástrofes naturais, de Impérios poderosos, de povos nômades, de cidades-estados, ou seja, da pluralidade política, religiosa, geográfica e cultural de um continente fascinante, cujos destinos estiveram e estão entrelaçados aos nossos.

A elaboração do jogo pretende oferecer a docentes um recurso didático capaz de mediar a aprendizagem de conteúdos conceituais (como sujeito histórico, gênero, história, memória, processo histórico, cultura, dentre outros possíveis ligados a geografia escolar), procedimentais (tais como exposição oral, raciocínio abstrato, raciocínio lógico, capacidade de formular hipóteses, criatividade, capacidade de planejar e executar tarefas considerando objetivos definidos previamente, exercício de aprender jogando, prazer de aprender, realizar atividades cooperativamente, desconstrução de estereótipos, trabalho em equipe, competitividade, gestão de recursos, capacidade de negociar, dentre outros possíveis) e atitudinais (tais como gosto pela história, curiosidade pela história, atenção, respeito às regras, respeito aos colegas de jogo, respeito a diversidade cultural e religiosa, dentre outros possíveis).

Paralelamente aos objetivos pedagógicos, os jogadores precisam atentar para os objetivos específicos do jogo que é simular a construção de uma sociedade africana cumprindo cartas de objetivo. Ao fazê-lo conquistam prestígio para seu povo. Quem tiver mais pontos de prestígio ao fim da partida ganha o jogo.

O jogo é composto de cartas (há 6 tipos de cartas: objetivo, evento, guerra, comércio, cultura e sociedade), *meebles* (peças plásticas), tabuleiros (1 mapa da África e 5 individuais) e manual do jogo. Também ofereceremos a docentes um guia de orientação docente sobre a abordagem em sala de aula do jogo e da história da África.

Cada rodada em *Terras do Sol* é dividida em fases aonde o jogador pode realizar ações. Na primeira fase, jogadores agem comprando cartas e na segunda participar do escambo de cartas. A terceira fase ocorre a ação de ativação dos poderes conferidos pelas cartas nos tabuleiros individuais. Por fim, a última fase é realizada a ação de construção quando os jogadores colocam mais uma carta que garante poderes ao povo representado.

No segundo semestre de 2017 iniciamos a fase de testes com professores e estudantes de ensino médio integral e com a comunidade de jogadores mais experientes que se reúnem para jogar em estabelecimentos específicos para a finalidade na cidade do Recife. Uma vez concluída a fase de testes, serão finalizados o manual de regras do jogo e o design gráfico (tabuleiro, cartas, peças, caixa, texto de apoio aos docentes). Nossa intenção é finalizar o projeto até o final de 2018 para distribuir exemplares na

rede estadual, bem como oferecer atividades formativas para potencializar o uso do recurso didático em sala de aula.

Neste texto comentaremos o primeiro teste realizado pela equipe do projeto na Escola Técnica Estadual Alcides do Nascimento Lins, uma instituição escolar recentemente inaugurada, com apenas 5 anos de funcionamento e significativa infraestrutura física com auditório, laboratórios de Informática, Línguas, Química, Física, Matemática, Biologia, salas de aula climatizadas e quadra poliesportiva. A escola é conveniada ao PIBID UFRPE. A escola dispõe de ludoteca recentemente montada com jogos de tabuleiro modernos (*Stone Age, Carcassone, Puerto Rico, Port Royal, Império em oito minutos*, dentre outros) sob a coordenação do professor de História que também é mestrando do PROFHISTORIA (UFPE). A mesa de jogo foi composta por quatro estudantes do Ensino Médio (duas moças e dois rapazes) escolhidos pelo referido docente e colaborador do projeto.

A sessão do jogo ocorreu em setembro de 2017, entre 14h e 16h. Procedemos a leitura do manual de regras, preparação do tabuleiro, distribuição das cartas e início da primeira rodada. Gravamos a sessão em áudio e vídeo. Optamos por intervir o mínimo possível durante o jogo para testar a compreensão das regras expressas na primeira versão do manual do jogo.

Antes do jogo começar, com o objetivo de coletar as representações prévias sobre a história do continente lançamos a seguinte pergunta: quais são as primeiras palavras que vêm à cabeça da gente quando escutamos a palavra África? As respostas foram: deserto, fome, miséria, seca, falta de água, Império Egípcio, África como um país e não como continente.

Uma estudante, após reconhecer a força das representações estereotipadas no seu imaginário, ressaltou que aprendeu novos conhecimentos no ensino médio sobre o continente.

O início do jogo foi marcado por demonstrações de dificuldades para com a complexidade da jogabilidade: o jogo pedia que diversas ações fossem coordenadas para que jogadores pudessem começar a pontuar. Uma estudante reclamou: “é muita informação!”.

Percebemos os jogadores ignorando os textos das cartas que indicava a sua finalidade, jogando sem refletir e demonstrando confusão. Os participantes se mostravam mais interessados em perseguir adversários do que cumprir objetivos que levem necessariamente a vitória.

Jogadores também ignoravam os nomes de algumas cartas privilegiando os poderes, o que para nós representa um problema, pois os nomes das cartas remetem a conteúdos históricos fundamentais para a realização dos objetivos pedagógicos do jogo tais como nomes de personagens históricos, lugares, acontecimentos, recursos naturais, práticas culturais, religiosas, culturais e bélicas.

Às vezes, demonstravam dificuldade com a leitura de certos nomes próprios presentes nas cartas tais como Bazar de Al-Qayrawan onde utilizamos o nome próprio na língua árabe com o objetivo de contribuir ainda mais para a imersão na narrativa do jogo.

Percebemos que as dificuldades iniciais foram progressivamente superadas após uma hora de jogo. Aos poucos, os jogadores “se encontram” no jogo quando passam a coordenar as ações de compra das cartas, deslocamento no tabuleiro, descarte e ativação com as cartas de ação e de objetivo. E começam a pontuar. A sessão adquire uma tensão que garante uma significativa imersão no contexto histórico abordado. A sessão transcorreu com momentos de risos e seriedade. O tempo passou rápido sem que ninguém demonstrasse cansaço ou outras preocupações.

Ao final da partida, repetimos a pergunta inicial solicitando que citassem as palavras que vinham à mente sobre a África após a experiência proporcionada pelo jogo. E as respostas mudaram. Abaixo destacamos algumas das respostas coletadas:

Muita coisa! Muita cultura diversificada, dentro do jogo você consegue ver a questão das mesquitas e da expansão árabe.

A questão da religiosidade mesmo, quando você pensa em África, você logo coloca candomblé⁷³, somente isso. E não é só essas religiões que existem lá. Existe, por exemplo, o Islamismo.

Antes de começar o jogo eu não sabia que a África, dentro do território africano tinha diversos reinos, diversos impérios de antigamente, Sociedades já concretizadas. Diferente do que a gente tem em mente com os escravos africanos. Nosso ensino de África no ensino médio é escasso.

Não é só miséria e desertos: tem florestas, montanhas, ilhas, desertos no sul da África.

Eu não sabia que havia mina de ouro e nem sabia que tinha deserto no sul da África.

Questionados sobre o uso de jogos de tabuleiro como recursos didáticos também afirmaram:

O jogo é uma forma de complementar aquilo que é dado na sala de aula.

O jogo complementa o que você já sabe e ajuda a você descobrir mais coisas do que você já sabe.

A gente aprende jogando.

Jogo de tabuleiro devia ser mais presente na escola.

Nestes trechos percebemos que o jogo também possui o potencial de gerar nos estudantes uma reflexão crítica sobre a própria abordagem tradicional sobre a temática.

Percebemos que o potencial educativo da sessão foi limitado pelo fato da atividade não estar articulada aos conteúdos vistos pelos estudantes neste semestre letivo em curso. Percebemos que demonstrações do uso de conceitos históricos, mesmo os que são trabalhados nas cartas, não aparecem espontaneamente durante o jogo.

No entanto, o que não explicitaram durante a partida foi esclarecido durante a rápida conversa posterior. Assim, é possível concordarmos que o jogo provocou deslocamentos, criação conceitual ou mesmo aprofundamento do conhecimento histórico prévio. O teste demonstrou que o jogo possui potencial educativo para a desconstrução dos estereótipos que dominam as representações mais comuns sobre a África.

Ressaltamos também que apesar das aprendizagens inerentes ao ato de jogar aqui descritas, a presença docente é fundamental para potencializar a função educativa do jogo intervindo, debatendo, provocando reflexão, promovendo aulas prévias, respondendo perguntas. O que não aconteceu nesta atividade cujo objetivo era testar a jogabilidade no ambiente escolar.

73 Sabemos que o Candomblé é, historicamente, uma prática religiosa de matriz africana presente apenas nas Américas e com significativas variações regionais. Neste sentido, a depoente comete um erro ao afirmar que haveria Candomblé no continente africano. No entanto, entendemos como relevante o aprendizado proporcionado pelo jogo de que naquela parte do mundo há diversidade religiosa além das tradições religiosas ligadas ao culto dos orixás.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D.M. Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade. In: PINHEIRO, A.P.; PELEGRINI, S.C.A. (Org.). *Tempo, Memória e Patrimônio Cultural*. Teresina: UFPI, 2010, v. 1, p. 55-72.
- ANDRADE, Débora El-Jaick. O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de história. *História & Ensino*. Londrina, v.13, p.91- 106, set. 2007. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11646>
- ANTONI, E.; ZALLA, J. O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História. In GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (Org.). *Jogos e Ensino de História*. Evangraf: Porto Alegre, 2013.
- DUARTE, Cláudio S. Jogos de Tabuleiro no Design de Jogos Digitais. *Anais eletrônicos... XI Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital*, Brasília: Universidade de Brasília, 2012. Disponível em < <http://sbgames.org/sbgames2012/proceedings/pt/artedesign.html> > Acesso em: 02.02.2016.
- FERMIANO, Maria A. Belintane. O Jogo como um instrumento de trabalho no ensino de História? *Revista História Hoje*. ANPUH. vol. 3. n 07, julho 2005. Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/revistas-anpuh/revista-historia-hoje-i/numeros-anteriores>
- FORTUNA, T. Brincar é aprender. In GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). *Jogos e Ensino de História*. Editora Evangraf LTDA: Porto Alegre, 2013.
- GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). *Jogos e Ensino de História*. Editora Evangraf LTDA: Porto Alegre, 2013. Disponível em <https://www.ufrgs.br/lhiste/download-jogos-e-ensino-de-historia/>
- GIACOMONI, Marcello Paniz. Construindo jogos para o Ensino de História. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). *Jogos e Ensino de História*. Editora Evangraf LTDA: Porto Alegre, 2013. Disponível em <https://www.ufrgs.br/lhiste/download-jogos-e-ensino-de-historia/>
- GIACOMONI, Marcello Paniz. Ensino de História e Jogos de Tabuleiro: “O Centralizador”. Disponível em <https://www.ufrgs.br/lhiste/ensino-de-historia-e-jogos-de-tabuleiro-o-centralizador/>
- HUIZINGA, JOHAN. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). *Jogos e Ensino de História*. Editora Evangraf LTDA: Porto Alegre, 2013. Disponível em <https://www.ufrgs.br/lhiste/download-jogos-e-ensino-de-historia/>
- 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.
- SILVA, Cláudio Rodrigo Vasconcelos; Silva, Lucas Victor. Sobre o uso de jogos de tabuleiro no ensino de História: apontamentos sobre possibilidades educativas. In: FERREIRA, Carlos; MOLINA, Ana. (Org.). *Textos e contextos: caminhos do ensino de história*. Curitiba: CRV, 2016, p. 479-492.
- SILVA, V. A.; MENDES, Márcia M. A hibridização dos jogos analógicos. *Anais eletrônicos... XIV Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital*, Teresina, 2015. Disponível em < <http://www.sbgames.org/sbgames2015/anaispdf/artesedesign-short/147586.pdf> > Acesso em: 03.02.2016.

Lições de História Pátria: livros escolares e ensino de História para crianças na experiência de José Scarameli (1932)

MAGNO FRANCISCO DE JESUS SANTOS⁷⁴

INTRODUÇÃO

As crianças não têm a noção do passado, nem a de países, viagens, descobrimentos, etc. Poder-se-ia dizer, em linguagem vulgar, que o ensino não encontra o ponto de apoio no espírito infantil. É uma velha lei pedagógica a que manda partir do conhecido para o desconhecido, mas em tais crianças, tudo é desconhecido.⁷⁵

No prefácio do livro “Pequenas Lições Pátria para a Infância nas Escolas”, José Scarameli apresenta um dilema que perpassa pela questão do ensino da disciplina. Ele não somente problematiza sobre qual seria a idade ideal para introduzir o ensino de história na formação das crianças, como também aponta para outra questão de grande relevância: como ensinar história para crianças. Certamente, esse desafio proposto pelo intelectual paulista nos idos de 1926, expressa uma inquietação que atravessou o tempo, tornando-se ponto de confluência entre as diferentes reformas curriculares no país ao longo dos decênios subsequentes. Do mesmo modo, apontou para uma discussão relevante acerca do papel atribuído ao ensino de história no processo de construção e reconstrução de identidades, tendo como foco o ensino para crianças.

Neste sentido, a historiografia escolar pode ser vista como um importante instrumento de difusão dessas leituras comuns do passado e projetos de futuro. Sem reforçar a antiga discussão acerca do papel dos livros escolares como “como instrumento da antieducação, da dominação ideológica ou do cancelamento da autonomia do professor”⁷⁶, a compreensão da historiografia escolar a partir da concepção de cultura política pode elucidar uma leitura na qual se torne possível entender questões que extrapolem o universo da escrita da história e dos embates educacionais.

Diante disso, esse artigo tem como escopo compreender a escrita da história para crianças no período entre o final dos anos 20 e o início dos anos 30 do século XX, a partir da experiência de escrita de José Scarameli. Trata-se de um período marcado por fortes transformações sociais, políticas e econômicas no Brasil, bem como delimita a emergência de um dos mais importantes movimentos intelectuais da educação brasileira, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.⁷⁷ A discussão tem como lastro documental os livros escolares de história produzidos por Scarameli, “Pequenas Lições de história pátria para a infância nas escolas”⁷⁸ e “Lições de história do Brasil para o primeiro ano do curso primário”⁷⁹.

74 Professor Adjunto do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense. Integrante do Grupo de Pesquisa do Laboratório Experimental em História Social (LEHS). E-mail: magnohistoria@gmail.com

75 SACARAMELI, José. Pequenas Lições de História Pátria para a infância das escolas. 31ª ed. São Paulo: Saraiva, [1926] 1951, p. 7.

76 MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como indício da cultura escolar. Revista História da Educação. Vol. 20, nº 50. Porto Alegre, 2016, p. 121.

77 José Scarameli foi um precursor e mostrou-se um entusiasta das novas ideias difundidas pelos intelectuais vinculados ao movimento escolanovista. Um indício consistente acerca desta acepção é a publicação da série de livros Escola Nova Brasileira, na qual discutiu questões como o esboço do sistema (Volume 1), as lições ativas (2), a transição entre a escola tradicional e a nova (3), a didática (4) e os testes (5). Cf. SILVA, Débora Alfaro São Martinho da. José Scarameli: um bandeirante do ensino paulista na implementação e divulgação de uma didática e metodologia da educação nova para a infância brasileira. São Carlos-SP, 226f. Dissertação (Mestrado em Educação), UFSCar, 2013, p. 162.

78 SACARAMELI, José. Pequenas Lições de História Pátria para a infância das escolas. 31ª ed. São Paulo: Saraiva, [1926] 1951.

79 SCARAMELI, José. Lições de história do Brasil para o primeiro ano do curso primário. 5ª ed. São Paulo: Brasileira, 1934.

São as duas principais obras de teor histórico produzidas pelo autor, voltadas para os primeiros contatos da criança com os conteúdos históricos. Essas fontes foram cotejadas pelas ideias apresentadas em outras obras do autor, como “Pequena Seleta de leitura Moraes e Cívicas”⁸⁰ e “Escola Nova Brasileira”⁸¹. Certamente, o conjunto bibliográfico do autor elucida acerca do pensar a construção da narrativa em articulação com as novas ideias pedagógicas.

Diante disso, a proposta desse artigo elucida a compreensão da escrita da história em um período ainda pouco estudado, bem como tematiza sobre uma questão relevante de entender como o ensino de história para crianças foi pensado pelos intelectuais da primeira metade do século XX. Para isso, veremos como José Scarameli esteve envolvido com as questões da educação brasileira e contribuiu para atender as demandas das políticas públicas de educação.

I. José Scarameli e o ensino de história pátria

José Scarameli pode ser visto como um dos principais nomes da educação paulista na primeira metade do século XX. Sua trajetória é marcada pela formação na Escola Normal Secundária de São Paulo, entre 1914 e 1917, pela forte atuação na defesa da renovação do ensino⁸² e por uma vasta produção bibliográfica, voltada para a sistematização das ideias da escola nova e por livros escolares.

No tocante à produção de livros escolares é interessante perceber que os mesmos eram voltados para um público específico: as crianças. José Scarameli tornou-se um exímio escritor de textos didáticos para o mundo infantil, para um público que ele mesmo reconhecia que “a tudo desconhecia”. Ressaltam-se entre essas obras, os textos com uma conotação voltada para a formação cidadã, com um teor histórico e cívico. No entender de Scarameli, discutir história implicava na discussão dos valores cívicos, na defesa de um passado e futuro da pátria.

A história emergia com um desfile de heróis que deveriam ser vistos como exemplos dignos de serem seguidos. Talvez, por esse motivo, ele tenha intitulado seus dois principais livros de história de “Lições de história pátria”. A história era o instrumento de construção do patriotismo, de fortalecimento do civismo. Além disso, era também uma lição, uma preleção acerca de como o cidadão deveria comportar-se, realizar as suas escolhas. Neste sentido, é perceptível uma confluência de objetivos entre os livros de história e dos de moral e cívica. Em ambos os casos, destacava-se o propósito formador do patriotismo.

Possivelmente, a inspiração fundante desses elementos de uma história pátria tenha emergido em suas aulas na Escola Normal da Praça.⁸³ No período de sua formação, a cadeira de história era ocupada pelo Professor Djalma Forja, enquanto as cadeiras de Pedagogia e Educação Cívica estavam com os professores Manuel Borges e Antônio Sampaio Dória.⁸⁴ De acordo com Débora Silva, foi ainda na condição de aluno da Escola Normal que José Scarameli iniciou suas atividades como escritor. Essa publicação, intitulada “A beira do túmulo”, teria sido apresentada na Revista “O Estímulo”, no dia 12 de setembro de 1914, ou seja, ainda no primeiro ano de estudos. Trata-se de um periódico escolar, voltado para a divulgação de textos dos alunos. O primeiro artigo produzido por José Scarameli foi um necrológico em homenagem ao “lente da cadeira de História e ex-diretor da Escola Normal de São Paulo, José Estácio Corrêa de Sá

80 SCARAMELI, José. Pequena Seleta de leitura Moraes e Cívicas. São Paulo: Zenith, 1926.

81 SCARAMELI, José. Escola Nova Brasileira: testes. São Paulo: Zenith, 1931.

82 ARCE, Alessandra; BALDAN, Merilin. Coleção “Escola Nova Brasileira” de José Scaramelli (1931): primeiras aproximações. Histedbr Online. N° 33. Campinas-SP, 2009, p. 264-275.

83 MONACHA, Carlos. A Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes. Campinas-SP: Unicamp, 1999.

84 SILVA, Débora Alfaro São Martinho da. José Scarameli: um bandeirante do ensino paulista na implementação e divulgação de uma didática e metodologia da educação nova para a infância brasileira. São Carlos-SP, 226f. Dissertação (Mestrado em Educação), UFSCar, 2013, p. 42.

e Benevides”.⁸⁵ Nesse texto o então normalista defende a sua concepção acerca do ensino de história, como “pedra angular do futuro de nossa Pátria”.⁸⁶

Esse texto expressa uma preocupação atinente ao papel do docente no processo de formação da sociedade brasileira, como instrumento de transformação de “brutos em modelos de bondade”. A educação deveria exercer o protagonismo no processo de constituição de mundo civilizado, de uma população irradiadora de luz e livre dos vícios torpes. Outra questão relevante é a escolha do jovem aluno para produzir o texto em homenagem a um importante ator da Escola Normal, que já havia atuado inclusive como diretor da instituição. É importante lembrar que no início do século XX, a Escola Normal paulista era uma das principais instituições do estado, com a formação da elite intelectual paulista. Um indício disso é o fato de José Scarameli ter sido companheiro de classe de Lourenço Filho, que posteriormente também se tornaria um dos principais expoentes da Escola Nova no Brasil e das reformas educacionais. Neste caso, a escolha de Scarameli para homenagear o ex-diretor elucida o seu destaque como aluno e intelectual promissor.

Esses valores patrióticos permearam a escrita de seus livros escolares. O livro “O Nosso Governo”, publicado nos idos de 1928, era tido como um “esplêndido compêndio de educação cívica destinado aos candidatos dos exames dos ginásios do Estado”.⁸⁷ Era uma obra salutar para a formação de uma cultura cívica paulista, com a valorização dos governantes nacionais e estaduais. Além disso, o livro foi adotado pelo governo do Estado de São Paulo, para a leitura das turmas do 3º ano do ensino primário e, em 1934, a terceira tinha sido publicada com uma tiragem de 15 mil exemplares. A Editora Brasileira, nos idos de 1934, ao apresentar o autor, ressalta as virtudes patrióticas de sua escrita histórica:

Pequenas Lições de História Pátria para a Infância das escolas pelo prof. José Scarameli. Compiladas de acordo com o programa do segundo ano do curso primário das escolas paulistas. Este livro, escrito com meticoloso cuidado e sob a orientação pedagógica moderna, é única obra didática, destinada a infância, que expõe os fatos históricos relacionando-os e mostrando-lhes a sequência lógica, de sorte que a História Pátria constitui um todo e não, apenas, uma reunião de fragmentos, quase sempre inexpressivos e sem ligação uns com os outros. Fartamente ilustrado e de fácil compreensão, é um livro útil na escola, mas é, sobretudo, indispensável, nas casas de crianças brasileiras, cujos pais as queiram educar no amor da Pátria e nos sentimentos de brasilidade. Livro aprovado e adotado, pela Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, para a leitura suplementar do 2º ano.⁸⁸

O anúncio das obras de José Scarameli pelos editores elucidam questões relevantes, pois a estratégia de venda é permeada pela vinculação da obra aos anseios sociais acerca de um livro escolar de história. Afinal, o que se poderia esperar de um manual didático de história voltado para a formação de crianças? Quais eram as virtudes que poderiam destacar a obra de José Scarameli entre os demais autores? Essas questões foram apresentadas e enaltecidas pelos editores. O livro de “Lições de História Pátria” aparece como uma obra inovadora, que corroborava com o propósito de formação de uma sociedade imbuída do sentimento de amor a Pátria. Vejamos as qualificações da obra.

85 SILVA, Débora Alfaro São Martinho da. José Scarameli: um bandeirante do ensino paulista na implementação e divulgação de uma didática e metodologia da educação nova para a infância brasileira. São Carlos-SP, 226f. Dissertação (Mestrado em Educação), UFSCar, 2013, p. 58.

86 SILVA, Débora Alfaro São Martinho da. José Scarameli: um bandeirante do ensino paulista na implementação e divulgação de uma didática e metodologia da educação nova para a infância brasileira. São Carlos-SP, 226f. Dissertação (Mestrado em Educação), UFSCar, 2013, p. 58.

87 SCARAMELI, José. O Nosso Governo. São Paulo: Zenith, 1928.

88 EDITORA BRASILEIRA. Edições escolares. In: SCARAMELI, José. Lições de História do Brasil para o primeiro ano do curso primário. 5ª ed. São Paulo: Editora Brasileira, 1934.

O primeiro ponto ressaltado é o legal. Na capa e em vários momentos da apresentação e dos anúncios, os livros produzidos por Scarameli são apontados como obras que estavam de acordo com o programa de ensino das escolas primárias do estado de São Paulo. Neste caso, Scarameli mostrou-se está atento às normativas do campo pedagógico e às diretrizes das políticas públicas da Educação. Prova disso é a aprovação de seus livros para serem adotados pelo estado para a instrução da infância, como leitura básica ou suplementar.

O segundo ponto a ser ressaltado é o caráter pedagógico. Isso se deu em dois âmbitos. O primeiro, por meio da valorização da chamada pedagogia moderna. O livro enquadra-se nos valores defendidos pelo próprio autor acerca da introdução das ideias da Escola Nova no Brasil. Tratava-se de um livro escrito “com meticuloso cuidado e sob a orientação pedagógica moderna”. A outra questão refere-se a uma especificidade. Suas histórias foram escritas nomeadamente para crianças, pensadas como uma estratégia de inserção do mundo infantil no universo da leitura. A narrativa histórica está atrelada a uma pretensão de alfabetização. Os elementos diferenciadores de uma obra de história para crianças eram enunciadas por meio de qualificações como “de fácil compreensão” e “fartamente ilustrado”.

No prefácio de “Lições de História Pátria para o primeiro ano do ensino primário”, José Scarameli explicita as peculiaridades de um livro para crianças, no qual busca explorar a curiosidade, a capacidade sensorial e a imaginação. No seu entender:

Um livrinho de história do Brasil para o primeiro ano? – Não.

A criança, que acaba de aprender a ler, gosta de folhear os livros que estão ao seu alcance para encontrar trechos fáceis de ser lidos.

E eu creio que ela aqui encontrará alguns pedacinhos não difíceis de decifrar.

Se gostará, não sei. Quem poderá penetrar a alminha infantil?!

O Autor.⁸⁹

O prefácio reforça os elementos apresentados pelos editores acerca dos elementos que deveriam nortear os livros escolares de história para o ensino primário, com ênfase para o uso de trechos que pudessem ser codificados facilmente. Outra característica importante e de grande relevância era a concepção acerca do encadeamento da narrativa histórica. Scarameli mostra-se preocupado com a possibilidade de se construir um discurso histórico fragmentado, frágil e, por conseguinte, desprovido de sentido histórico. O seu livro é apontado como inovador, o “único destinado a infância, que expõe os fatos históricos relacionando-os e mostrando-lhes a sequência lógica”. Ele busca conectar os fatos, criar uma ligação entre os diferentes episódios, atribuir um sentido à história. Neste caso, “de sorte que a História Pátria constitui um todo”. Com isso, a pátria é apresentada como um elemento natural, inquestionável, visível por meio da história e do mapa do Brasil.

A apresentação do Brasil ocorre em página dupla, na qual primeiramente expressa a imagem do mapa e na página seguinte descreve o que seria o país. Essa tática revela uma tentativa de construir uma visibilidade para o Brasil. O país é revelado pelo seu mapa, sem conexão com as sucessivas transformações históricas. O mapa aparece como um mito, um elemento a-histórico, naturalizado. O país é identificado geograficamente e não construído. Além disso, o autor busca transformar uma visibilidade em uma dizibilidade.

Parte do mapa para explicitar o que era o Brasil. É importante salientar que essa estratégia é repetida ao longo de todo o livro, no qual os atores históricos são apresentados inicialmente por meio de um registro fotográfico e posteriormente com a descrição dos seus feitos. Partindo dessa acepção, é plausível

89 SCARAMELI, José. Lições de História do Brasil para o primeiro ano do curso primário. 5ª ed. São Paulo: Editora Brasileira, 1934, p. 1.

afirmar que o mapa exerce o papel fotográfico. Por esse motivo ele afirma categoricamente “que bonito mapa!” neste sentido, o patriotismo partiria do despertar do sentimento de identificação do mapa e de sua beleza.

Outra questão relevante é atinente à valorização de uma perspectiva federalista. Scarameli mostra o Brasil como um todo, o resultante de uma soma das partes (os estados), que por sua vez era também resultado da soma dos municípios. Por esse ângulo, a propositura descritiva do autor coaduna com a pedagogia moderna, na qual deveria partir do conhecido para o desconhecido, da parte para o todo. O Brasil seria então o resultado de um esforço federalista.

Contudo, neste processo somatório de integração, o livro expressa um elemento inquietante. José Scarameli afirma que o Brasil está na América do Sul, mas não afirma o que seria a mesma e nem elucida que o Brasil é da América do Sul. O elemento sul-americano aparece como uma questão transitória, pois até mesmo o mapa não revela a presença dos vizinhos, apresentados de modo amorfo. Neste sentido, o passado da pátria é costurado ao mundo europeu, mais precisamente a Portugal. A capa do livro já elucida essa ideia de história pátria como uma narrativa das aventuras portuguesas no mundo americano. O Brasil é tido como a continuação da história de Portugal. A caravela em preto e branco, com a cruz de malta em vermelho ressalta um protagonismo português na história do Brasil. Todavia, o fomento ao patriotismo é tecido por meio de uma narrativa que busca defender um caráter lógico, associando a pátria, os brasileiros e o sentimento de amor. As lições de amor à pátria são sintomáticas ao longo de todo o texto. Observe a descrição:

O Brasil é a nossa Pátria
Quem nasce no Brasil é brasileiro.
Todos os meninos da escola nasceram no Brasil.
São todos brasileiros.
Eu nasci no Brasil.
Eu sou brasileiro.
O Brasil é a nossa terra.
O Brasil é a nossa pátria.
Os brasileiros são patriotas
Todos os brasileiros amam o Brasil.
Todos os brasileiros amam a pátria.
Quem ama a pátria é patriota.
Os brasileiros são patriotas.
Eu amo o Brasil.
Eu amo a minha pátria.
Eu sou patriota.
Viva a pátria!
Viva o Brasil!⁹⁰

Destaca-se no texto o uso do pronome “nosso”, como instrumento de coligir um sentimento de pertença. Trata-se de nossa terra, nossa pátria, minha pátria. O coletivo que integra o Brasil e o cultua. A pátria cultuada e amada, também apresentava um retrato, a bandeira nacional.

90 SCARAMELI, José. Lições de História do Brasil para o primeiro ano do curso primário. 5ª ed. São Paulo: Editora Brasileira, 1934, p. 20-21.

A Bandeira Brasileira

Nós conhecemos a Bandeira Nacional.

A bandeira é o retrato da pátria.

Quando a bandeira passa, no meio dos soldados ou dos escoteiros, todos tiram o chapéu.

As pessoas que estão sentadas levantam-se.

Quando passamos em frente da bandeira também tiramos o chapéu.

A Bandeira Brasileira representa o Brasil.

A bandeira é o símbolo da pátria.⁹¹

Essa mesma ideia de grupo está presente na apresentação sobre o hino. Se a bandeira era tida como o retrato do país, a configuração visível de mostrar a pátria, o hino emergia como o canto das belezas do Brasil, a forma perspicaz de constituir uma dizibilidade.

O Hino Nacional

Aos sábados cantamos o Hino Nacional.

Que lindo hino!

Todos os alunos do grupo escolar se reúnem numa sala e cantam belos hinos.

O que eu acho mais belo é o Hino Nacional.

Você já sabe ler.

Leia o nosso lindo hino.⁹²

Na discussão sobre o hino o texto aparece em forma de diálogo, mas com uma orientação visível acerca das práticas do cotidiano escolar. O autor elucida sobre as práticas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, mesmo sabendo que nem todos os alunos do ensino primário estudavam nesse tipo de escola. Isso revela uma preocupação em revelar um modelo ideal de ensino, reformador, na escola tida como a vanguarda da educação brasileira. Outra questão importante é a informação de que todos os alunos já sabem ler, mostrando que ao final do primeiro ano do curso primário os alunos já deveriam saber ler e terem a habilidade de ler textos mais extensos como o do Hino Nacional.

A assertiva de José Scarameli mostra-se totalmente voltada para a construção de um sentimento patriótico. Por ordem lógica, seria praticamente impossível um brasileiro não ser patriota, não amar o seu país ou não compartilhar esse sentimento de congraçamento sistêmico. Utilizando-se de frases breves e de um raciocínio lógico, o autor envereda por uma ordem na qual não há espaço para a dúvida, para o questionamento. Nascer no Brasil seria o invólucro do patriotismo. A história pátria da escola nova proposta por Scarameli seria, paradigmaticamente, a assertiva inquestionável, inviolável e natural.

2. Os diferentes espaços no ensino de história pátria

Percebemos como a escrita da história para crianças de José Scarameli buscava atender a um preceito voltado para a construção de um sentimento patriótico. Contudo, o êxito do ensino de história não dependeria exclusivamente de uma renovação na escrita e na apresentação dos conteúdos. O autor acreditava e defendia a ideia de que a renovação da educação brasileira deveria passar por uma ampla discussão acerca da didática, da prática docente do professorado nacional. Ao apresentar o volume sobre a didática de sua coletânea “Escola Nova Brasileira”, Scarameli defendeu de forma categórica:

91 SCARAMELI, José. Lições de História do Brasil para o primeiro ano do curso primário. 5ª ed. São Paulo: Editora Brasileira, 1934, p. 53.

92 SCARAMELI, José. Lições de História do Brasil para o primeiro ano do curso primário. 5ª ed. São Paulo: Editora Brasileira, 1934, p. 46.

Sou dos que pensam que um professorado, sem sólida base didática, não poderá cumprir a missão que lhe incumbe com a proficiência necessária. A maioria dos fracassos do nosso ensino senão todos têm suas raízes no terreno mal acanhado pela didática. ⁹³

A transição entre a escola tradicional e a escola nova deveria ter como fulcro a renovação didática, a preparação dos professores, como iniciativa para aniquilar o fracasso escolar. Esse discurso condiz com a trajetória do autor, marcada pelas excursões em Pernambuco, nas escolas do interior paulista e até mesmo na direção de inúmeros grupos escolares em seu estado natal.⁹⁴ Contudo, essa postura didática, além de implicar na forma de apresentar os conteúdos, refere-se também na seleção dos mesmos. Isso se dar tanto no âmbito do ensino, como no processo de escrita da história. Margarida Maria Dias de Oliveira alerta sobre a questão de que “a história escrita é um recorte desse passado, não por incompetência dos profissionais de História, mas porque este é objetivo da produção do conhecimento histórico: problematizar o passado”.⁹⁵

Esse recorte expressa interesses do tempo de escrita, do grupo ao qual o autor encontra-se vinculado, as demandas contemporâneas. Tudo isso explicita competências para orientar a vida prática ou competência narrativa da consciência histórica. De acordo com Jorn Rusen, a consciência histórica “é a capacidade das pessoas de constituir sentido histórico, com a qual organizam temporalmente o âmbito cultural da orientação de sua vida prática e da interpretação de seu mundo e de si mesmas”.⁹⁶

No caso da escrita de José Scarameli, percebe-se a história como um instrumento de construção de uma consciência histórica da pátria, do lugar. O passado é utilizado para unir, revelar os vínculos, imprimir uma unidade nacional. Os tempos pretéritos são apresentados como lições para a formação de uma consciência cidadã e patriótica, na qual a Pátria se torna protagonista da história, assim como os homens da política são tidos como os heróis de um passado que necessitava ser recuperado. Além disso, a narrativa sobre o passado transmuta-se em instrumento para revelar diferentes ângulos e escalas do espaço brasileiro. Imagens do mapa do Brasil e de símbolos nacionais são utilizadas como instrumento para reforçar a construção de uma identidade nacional.

Entretanto, os símbolos nacionais não são apresentados como mais um elemento a ser memorizado, identificado. Eles são apresentados com uma atribuição de sentido, por meio da construção de uma consciência histórica acerca do Brasil. Um caso elucidativo é a discussão sobre o Distrito Federal, explicitada por meio da análise da bandeira nacional.

O Distrito Federal

Na bandeira do Brasil estão 21 estrelinhas.

Cada estrelinha representa um Estado.

Então o Brasil tem 21 Estados?

Não. O Brasil só tem 20 Estados.

E porque estão na bandeira 21 estrelinhas?

A última estrelinha representa o Distrito Federal.

Porque se chama Distrito Federal?

Porque é lá que está a capital do Brasil.⁹⁷

93 SCARAMELI, José. *Escola Nova Brasileira: didática*. São Paulo: Zenith, 1931, p. 7.

94 SILVA, Débora Alfaro São Martinho da. *José Scarameli: um bandeirante do ensino paulista na implementação e divulgação de uma didática e metodologia da educação nova para a infância brasileira*. São Carlos-SP, 226f. Dissertação (Mestrado em Educação), UFSCar, 2013.

95 OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. Introdução. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (Org.). *História: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 2010, p. 10.

96 RUSEN, Jorn. *História viva: teoria da história III – formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UNB, 2010, p. 103-104.

97 SCARAMELI, José. *Lições de História do Brasil para o primeiro ano do curso primário*. 5ª ed. São Paulo: Editora Brasileira, 1934, p. 13.

A relação entre o todo e as partes novamente é utilizada como recurso metodológico para explicar e construir sentido na aprendizagem. Mas esse sentido perpassa pela construção imagética dos diferentes espaços que constituem o território brasileiro. José Scarameli valoriza o país na qualidade de nação, mas tenta aproximar o aluno do conteúdo a partir da inserção de uma realidade microscópica, com um recorte estadual. Neste caso, pode-se afirmar que a pátria é vista de um lugar, a partir da experiência histórica de uma unidade da federação, do leito paulista. A assertiva histórica é construída a partir da diferença do espaço, de lá e do aqui, pois “o Rio de Janeiro é a capital do Brasil porque é lá que está o governo do Brasil”.⁹⁸

O discurso histórico acerca dos espaços estaduais em José Scarameli é permeado pela caracterização, pela apresentação de atributos que tornam visíveis o discurso da diferença. Salienta-se o fato do autor apresentar fotografias ao lado do texto, promovendo mais uma vez a conjunção de uma visibilidade com uma dizibilidade.⁹⁹ A cidade é apresentada como outra espacialidade, distante, como um elo de alteridade. Ao partir da realidade paulista, as demais unidades da federação são tidas como os outros.

As outras espacialidades, na escrita da história de José Scarameli, emergem a partir do uso de cartões postais e da descrição de seus produtos agrícolas. São apresentados como os fornecedores, curiosidades, com imagens que remetem para o passado. Algo totalmente oposto à descrição e às imagens apresentadas no capítulo sobre o estado de São Paulo, tido como a vanguarda, o epicentro da história do Brasil.¹⁰⁰

Esse capítulo sobre São Paulo revela a confluência de elementos discutidos até então. É a assertiva que situa o aluno em um espaço específico, com “nós estamos no Estado de São Paulo”, revela a preponderância do mundo urbano, por meio da listagem das principais cidades e mais uma vez não abre espaço para a opinião do aluno, com o direcionamento de que a cidade mais bonita do estado é a capital. Na construção de uma visibilidade espacial, Scarameli não deixa brechas para questionamentos. Mas o espaço paulista apresentado imageticamente revela outra nuance instigante. As imagens fotográficas expressam duas dimensões atribuídas ao estado paulista: o da vanguarda com a arquitetura moderna e o da centralidade paulista como palco da história do Brasil, por meio do monumento da independência. O livro escolar construía uma narrativa sobre o espaço e defendia uma cultura política paulista ou bandeirante.

3. Uma cultura política bandeirante

Se São Paulo era o lugar de escrita de José Scarameli,¹⁰¹ torna-se salutar entender a profusão de uma possível cultura política. O intelectual que se destacava pela defesa de uma renovação do ensino, trazendo uma discussão acerca dos usos dos testes no processo de avaliação,¹⁰² também estava imbuído de valores compartilhados pela elite intelectual paulista do limiar dos anos 20, de uma cultura política bandeirante. Certamente, essa cultura política apresentada de forma diluída ao longo de toda a escrita da história dos livros escolares de José Scarameli, aparece com maior vigor na edição revisada de “Lições de História Pátria para o primeiro ano do curso primário” de 1934. Isso ocorre principalmente na discussão sobre os presidentes do Brasil, que de acordo com o autor “cada presidente deve governar quatro anos”.¹⁰³

98 SCARAMELI, José. Lições de História do Brasil para o primeiro ano do curso primário. 5ª ed. São Paulo: Editora Brasileira, 1934, p. 15.

99 ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. A Invenção do Nordeste e outras artes. 4ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

100 Figuras VI e VII: textos e imagens sobre o estado de São Paulo. Cf. SCARAMELI, José. Lições de História do Brasil para o primeiro ano do curso primário. 5ª ed. São Paulo: Editora Brasileira, 1934, p. 16-17.

101 CERTEAU, Michel de. A escrita da História. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

102 MONARCHA, Carlos. O triunfo da razão psicotécnica: medida humana e equidade social. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Câmara (Orgs.). Histórias e Memória da Educação no Brasil. Vol. 3. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005, p. 136.

103 SCARAMELI, José. Lições de História do Brasil para o primeiro ano do curso primário. 5ª ed. São Paulo: Editora Brasileira, 1934, p. 25.

O referido livro apresenta uma lista de todos os presidentes do Brasil republicano e ainda elucida um capítulo exclusivo sobre D. Pedro II, tido como “brasileiro ilustre, que governou o Brasil quando o mesmo era monarquia”.¹⁰⁴ Aliás, a obra apresenta uma aparente incongruência. No texto sobre Washington Luiz, Scarameli diz: “Ele é um grande brasileiro. Foi Presidente da República. Que é que faz o Presidente da República? É ele que governa o Brasil. O doutor Washington Luiz governará o Brasil quatro anos”. O político que “foi” presidente é apresentado como o homem que “governará” o Brasil por quatro anos.¹⁰⁵ Essa incoerência no uso dos tempos verbais não apareceu como erro, mas sim como denúncia da política nacional, uma resistência a situação vivenciada no início dos anos 30.

Essa afirmativa se torna plausível se considerarmos a forma pela qual o texto apresenta o governo de Getúlio Vargas, no qual elucida o rompimento da democracia e da sucessão presidencial. De acordo com Scarameli:

A Ditadura e a Constituinte

O doutor Washington Luiz deveria ter governado desde 15 de novembro de 1926 até 15 de novembro de 1930.

Fora eleito para o substituir o doutor Júlio Prestes de Albuquerque, presidente do Estado de São Paulo.

Mas em outubro de 1930 houve uma revolução que não deixou o doutor Washington Luiz acabar o seu governo, nem, por conseguinte, o doutor Júlio Prestes tomar posse.

Os revolucionários tiveram, como chefe do governo, o ditador doutor Getúlio Vargas.¹⁰⁶

Interessante a forma utilizada no texto para não atribuir legitimidade ao governo de Vargas, apresentado como “ditador” e “chefe” dos revolucionários, sem a atribuição do termo presidente. O livro escolar, adotado nas escolas paulistas, expressa um discurso que defende a resistência. O tempo presente é tido como momento de luta, de esperança de apoio oriundo de outros estados contra as mazelas da ditadura. São Paulo é transformado em um sujeito da história, um elemento que extrapola o sentido de uma unidade da Federação. É o ator que luta em defesa da pátria, contra a ditadura:

O nosso querido Estado de São Paulo esperou muito tempo pelas providências prometidas. (...)

São Paulo, porém, sendo um centro de grande atividade comercial, industrial e intelectual, achava que todos os negócios podiam ser resolvidos (...).

Diante disso, e confiando em que todos os estados o secundariam no seu grande ideal, o Estado de São Paulo levantou-se para obrigar a ditadura a convocar a Constituinte que devia elaborar a nova Constituição.

Com grande desapontamento só se viu apoiado pelo Estado de Mato Grosso.

Nem por isso desanimou, porém.

Todo o seu povo, nacionais e estrangeiros, numa solidariedade inesquecível, desdobrou-se numa grande atividade, dando ao Estado o aspecto de um verdadeiro país em guerra.

Mas as forças da ditadura eram muito superiores e S. Paulo teve que perder.¹⁰⁷

O estado paulista é personificado, transformado em herói da história, por meio da luta de resistência. O livro elucida o papel que deveria ser atribuído às demais unidades do país: secundário. São Paulo, por sua vez, seria o guia, o proponente do “grande ideal”. A ausência de apoio não é somente apresentada,

104 SCARAMELI, José. Lições de História do Brasil para o primeiro ano do curso primário. 5ª ed. São Paulo: Editora Brasileira, 1934, p. 37.

105 SCARAMELI, José. Lições de História do Brasil para o primeiro ano do curso primário. 5ª ed. São Paulo: Editora Brasileira, 1934, p. 23.

106 SCARAMELI, José. Lições de História do Brasil para o primeiro ano do curso primário. 5ª ed. São Paulo: Editora Brasileira, 1934, p. 31.

107 SCARAMELI, José. Lições de História do Brasil para o primeiro ano do curso primário. 5ª ed. São Paulo: Editora Brasileira, 1934, p. 34.

mas lamentada e tida como uma das causas da derrota para a “ditadura”. Essa derrota, todavia, é louvada como um ato de glória dos paulistas, pois revelou o esforço de solidariedade entre os diferentes grupos que viviam no estado. Esse tema é apresentado em um texto muito mais denso e extenso, expressando também uma preocupação com o processo de inserção do aluno no mundo da leitura.

Mas a alfabetização do aluno não era exclusivamente por meio da leitura. Era também uma questão de formação cidadã, patriótica. O paulista era transformado no condutor da história do Brasil. Chama a atenção o registro na qual as ações de resistência dos paulistas teceram um aspecto de guerra. Algumas páginas posteriores, ao caracterizar o Brasil, também em perspectiva personalista, José Scarameli atribui como elemento de distinção o fato de ser pacífico.

O Brasil é um país pacífico, quer ser amigo de todos e não quer lutar contra outros países.

Só onde há ordem pode haver progresso e o Brasil, para progredir, quer que todos os brasileiros sejam amigos da ordem.

É por isso que está escrito na bandeira “Ordem e Progresso”.¹⁰⁸

Diante disso, emerge a dúvida se na escrita de José Scarameli o estado de São Paulo não seria parte do Brasil. Apesar das contradições entre o ser pacífico como essência do Brasil e a guerra em São Paulo, o autor evidencia que para existir progresso é necessário “ser amigo da ordem”. Neste caso, a ditadura poderia ser vista como uma ruptura dessa ordem, e a luta passa a ser legitimada como uma tentativa de reestabelecer o progresso no país. A guerra, neste caso, emerge como um instrumento da ordem, do mundo civilizado.

Isso não ocorre em relação às descrições sobre os indígenas, apresentados no livro como o elemento do passado brasileiro, o elo perdido. Na cultura política bandeirante, o indígena é tido como o passado superado e rural, o contraponto ao mundo urbano e civilizado. Na trama dos espelhos, os indígenas emergem como o reflexo oculto, esquecido.

Antes de D. Pedro II

Muitos anos antes de D. Pedro II ser imperador não havia cidades no Brasil.

Havia mato por toda a parte.

No mato se encontravam onças, jacarés, lagartos, raposas, macacos.

E não morava gente no mato?

Morava, sim. No mato viviam os indígenas.

Eles não se vestiam como nós, andavam quase nus.

Os indígenas eram também chamados aborígenes, selvagens ou bugres. (...)

Os indígenas sabiam atirar muito bem as suas flexas.

Com suas flexas matavam pássaros voando.¹⁰⁹

O “bugre” aparece na narrativa histórica como o outro, o sujeito do passado. Todos os verbos elucidam os tempos idos. Além disso, os indígenas são designados como “eles” e não nós. Esse outro emerge em meio a natureza, como um universo selvagem, rural, cercado de mato. Em suma, o “bugre”, na cultura política bandeirante defendida por Scarameli, é o passado derrotado, selvagem, cercado pela natureza e que não a respeita. Pelo contrário, atira-lhe “uma flexa para matar o pássaro que voa livremente”.

108 SCARAMELI, José. Lições de História do Brasil para o primeiro ano do curso primário. 5ª ed. São Paulo: Editora Brasileira, 1934, p. 55.

109 SCARAMELI, José. Lições de História do Brasil para o primeiro ano do curso primário. 5ª ed. São Paulo: Editora Brasileira, 1934, p. 38-39.

110 SCARAMELI, José. Lições de História do Brasil para o primeiro ano do curso primário. 5ª ed. São Paulo: Editora Brasileira, 1934, p. 43.

O indígena é o elemento da guerra, da crueldade, pois “os vencedores queimavam as casas dos vencidos. Quando os indígenas pegavam um inimigo, eles o matavam para comer”.¹¹⁰ Neste patamar, eles estariam reverberando uma oposição a civilização dos anseios paulistas. Se o Brasil era um país pacífico, amigo de todos, os selvagens eram os atores que queimavam casas e matavam os inimigos para comê-los. O índio aparecia no ensino de história como um contraponto, a imagem inversa da civilização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os livros escolares de história no ensino primário no período da primeira metade do século XX ainda é uma lacuna relevante no âmbito das discussões da história do ensino de história no Brasil. A experiência de escrita empreendida por José Scarameli, entre os anos 20 e 30 do século XX, expressa alguns indícios relevantes para pensar o processo de construção e difusão de uma cultura política bandeirante, na qual intelectuais e políticos paulistas tentavam construir uma leitura comum de passado na qual São Paulo era vista como o palco central dos episódios da história pátria.

Os livros escolares de história produzidos por José Scarameli revelam questões inquietantes acerca do método de escrita da história para crianças, da apropriação da pedagogia escolanovista e do papel da história como uma lição na orientação e formação do cidadão patriota. As lições mostravam um passado a ser cantado, dos heróis-políticos que foram tomados como exemplos, bem como revelava o passado superado, o contraponto do mundo civilizado, dos indígenas imersos nas matas não mais existentes. Por fim, os livros também elucidaram um projeto de futuro, com um guia que orientava as ações no presente, por meio da defesa da resistência a ditadura de Getúlio Vargas. Os cânones da educação implementados pelo governo paulista coadunavam com os interesses em defesa de uma cultura política bandeirante, na edificação de um monumento chamado “lições de história pátria”.

Livro didático e história escolar: a Pedagogia de Jonathas Serrano

MARIA APARECIDA DA SILVA CABRAL¹¹¹

A escolha do autor e sua obra

Desde a invenção da escolarização moderna a definição dos conteúdos escolares, suas formas de transmissão e avaliação estão atreladas às expectativas sociais em torno da formação dos indivíduos (CHERVEL, 1990; FORQUIN, 1992). No Brasil a partir do advento da República em 1889, a escola passou a ser vista como um lugar privilegiado para a difusão de valores e experimentação de práticas tidas como inovadoras (BOTELHO, 2002; CABRAL, 2014; GOMES, 2002; SOUZA, 1998).

Trata-se de um momento político e social bastante privilegiado no tocante à produção de materiais didáticos para o uso de escolares, dentre estes destacamos os manuais de ensino, ou livros didáticos, como os denominamos na atualidade, reorganização dos espaços escolares, debates sobre os currículos escolares, formação de professores etc.

Nesse contexto, intelectuais ganharam a cena pública participando ativamente de projetos gestados no Estado, que tinham como escopo principal a reforma moral da sociedade, centrando suas ações na organização de instituições escolares, na produção de materiais formativos para professores e alunos, cujo engajamento visava à reconstrução do Brasil. Para tal grupo social, a educação foi considerada uma importante estratégia para apagar desse país as marcas históricas da escravidão e suas consequências sociais para o povo e a nação.

Faziam parte desse investimento a criação de instituições escolares, a publicação de revistas para a formação dos indivíduos, os projetos de formação de mestres e a publicação e difusão de livros didáticos e de leitura para serem usados por alunos e seus professores com o foco na construção de uma identidade nacional aliada ao desenvolvimento nacional.

A História como disciplina escolar que fora introduzida no currículo de estudos da instrução secundária em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, - e vem se mantendo até os dias atuais como conhecimento obrigatório na formação de crianças e jovens brasileiros -, com o advento da República em 1889, voltou a ser objeto de disputas e tensões entre os intelectuais que se filiavam a causa republicana e os que defendiam o regime monárquico, o que estava em jogo era a sua escrita¹¹². Vista como estratégica porque contribui para a formação de subjetividades e (con)forma identidades, tal conhecimento, desde o final do século XIX, foi sendo ressignificado de acordo com as forças sociais em torno do seus conteúdos e abordagens.

Nessa perspectiva, considerando a definição *do que ensinar e como está relacionada* ao que as sociedades em diferentes tempos e espaços compreendem como conhecimento válido e, portanto, legítimo a ser ensinado às futuras gerações, interessa-nos saber de que modo Jonathas Serrano incorporou, em suas obras, novas perspectivas para o ensino de História a ser ministrado aos alunos do secundário¹¹³. De que modo Serrano organizou a sua narrativa histórica? Como as imagens, os mapas, os esquemas explicativos

111 Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Doutora em Educação pela PUC/SP, Fundação de Amparo à Pesquisa no Rio de Janeiro – Faperj.

112 A respeito das configurações que a disciplina História foi adotando no currículo da instrução secundária na Primeira República, estudos sobre sua história têm destacado os modos pelos quais esse conhecimento foi sendo configurado no interior das instituições escolares. (BITTENCOURT, 1993; GASPARELLO, 2004).

113 Agradeço ao bolsista de Iniciação Científica da Faperj, licenciando em História, Matheus Carlos de Castro Dantas, que realizou parte do levantamento dos conteúdos históricos, dos capítulos dos dois livros selecionados, para a pesquisa intitulada Por um novo ensino de História no Brasil: a Pedagogia de Jonathas Serrano (1913-1930), sob a minha supervisão no ano de 2016.

e suas questões dialogaram com os temas eleitos por Serrano em suas obras? Essas foram algumas das questões investigativas que orientaram a nossa reflexão sobre a atuação desse autor, no processo de conformação da história escolar no ensino secundário.

Com experiência no Colégio Pedro II e na Escola Normal do Distrito Federal, Serrano tentou prescrever em seus livros didáticos algumas das situações vivenciadas nas aulas de História e transformadas em objetos de suas preocupações enquanto professor. O seu fazer como docente de História, certamente, pode ter sido um referencial importante na organização de seus livros didáticos. Por isso, o nosso foco é a sua “Pedagogia” na elaboração do conhecimento histórico escolar.

Crítico de um ensino de História que privilegiava exclusivamente a memória, Serrano se torna um otimista do método ativo no início do século XX, no processo de transmissão do conhecimento histórico escolar. Segundo ele:

já não é lícito em nossos dias [1918], graças ao progresso da pedagogia científica, seguir os velhos e condenáveis processos exaustivos da memória, em que se decoravam páginas e páginas, fazendo-se da história uma suportável nomenclatura recheada de uma fatigante cronologia.

Em verdade, o que Serrano criticou foi como o professor de História ensinava e avaliava esse conhecimento nas aulas. Parte-se do pressuposto de que este autor inovou o ensino dessa disciplina ao introduzir novas linguagens em duas de suas obras: *Epítome de História Universal* escrita em 1913 e *História do Brasil* de 1926, com a adoção de mapas e usos de imagens, pois os textos didáticos daquele período eram compostos basicamente de textos longos a respeito de cada tema ou capítulo; o que o colocava em uma posição diversa dos autores de livros didáticos de História daquela época. Vale lembrar que, a atuação de Serrano (trajetória profissional), sua produção intelectual e a relação que estabeleceu com as instituições renomadas têm sido objetos de interesse no campo da História e da Educação (FREITAS, 2005; SCHMIDT, 2004, SILVA, 2011), o que aponta para a sua importância na compreensão dos processos de elaboração e transmissão do conhecimento histórico escolar e seus suportes materiais.

O livro didático como fonte documental privilegiada

Desde os anos de 1990 as pesquisas a respeito do livro didático de História têm sido privilegiadas na área da Educação e também da História, em suas mais diversas vertentes, abordando a história da *história escolar*, políticas públicas educacionais, demandas sociais na construção curricular, constituindo-o em um objeto de investigação bastante recorrente entre os pesquisadores do ensino de História. A tese de doutorado de Circe Bittencourt, sobre o livro didático e o saber histórico escolar, defendida em 1993, na USP, marca uma nova fase de estudos ao compreendê-lo como um objeto cultural complexo, pois incorpora múltiplos determinantes na sua conformação material. Aponta, sobretudo, novas perspectivas de análise para o entendimento das práticas escolares no processo de transmissão do conhecimento histórico, rompendo com certa tradição instituída nas pesquisas sobre o livro didático desde os finais dos anos de 1970, que o consideravam como uma ferramenta ideológica do Estado, passando a ser visto como o “vilão da história” (MONTEIRO, 2009).

Constata-se que de lá para cá houve não somente uma ampliação dos referenciais teórico-metodológicos nas pesquisas sobre livro didático, a partir das interlocuções com autores da História Cultural, da Teoria da História e do Campo da Sociologia do Currículo, assim como o da História da Educação, que possibilitaram a renovação de estudos nessa área, mas principalmente a constituição de uma nova forma de se investigar a produção, a circulação e os usos dos livros didáticos pelo público escolar e em geral.

De modo geral, tais trabalhos têm focalizado a introdução de novas temáticas a partir das demandas legais (Leis 10.639/03 e 11.645/08), com o estudo da introdução de novos conteúdos escolares na sín-

tese histórica do Brasil e do Mundo, as apropriações que os professores têm feito das imagens, textos, exercícios e orientações contidas no livro didático, o modo como as editoras e os autores lidam com as demandas docentes na elaboração deste material, os usos e apropriações que alunos e professores fazem do livro didático de História em sala de aula e fora dela, em diálogo com uma produção nacional (BITTENCOURT, 1993, GASPARELLO, 2004, MUNAKATA, 2012) e internacional (CHOPPIN, 2002).

O livro didático, inscrito em uma cultura material, tem se constituído em uma fonte documental bastante cativante por apresentar uma linguagem extremamente rica e didática no processo de difusão do conhecimento escolar. Em consonância com as finalidades no processo de ensino torna-se um veiculador por excelência de um conteúdo educativo, cabendo-lhe “transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades (mesmo o “saber-ser”) os quais, em uma dada área e a um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se” (CHOPPIN, 2002). Nesse sentido, a sua análise permite entender quais foram os saberes priorizados em um percurso formativo (seleção) e de que modo entraram para a tradição escolar (mobilização das forças sociais).

No caso da disciplina de História, o livro didático, desde a criação da Imprensa Régia no Império em 1808, transformou-se em um vetor poderoso na divulgação de certa ideia sobre o nacional, ao ter estabelecido uma espécie de seleção cultural em que alguns conteúdos foram extremamente valorizados e outros completamente esquecidos dos programas de ensino. À ocasião da elaboração dos programas oficiais das disciplinas escolares na primeira metade do século XIX duas instituições foram responsáveis e tornaram-se decisivas na configuração do conhecimento histórico: o Colégio Pedro II (1837) e o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (1838).

De acordo com Vidal (2009), coube aos professores catedráticos do Colégio a construção dos programas de História de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo IHGB, que propôs um modo de “pensar” e “escrever” a História do Brasil. Gasparello (2004), em um trabalho importante sobre esse período, analisou os compêndios produzidos pelos professores do Pedro II (no Império e parte da República) e suas interlocuções com a historiografia produzida pelo IHGB. Na mesma direção, Selma Mattos (2000) investigou a produção didática na área de História de Joaquim Manoel de Macedo e Patrícia Hansen (2000) elegeu a concepção de história contida nos livros de João Ribeiro.

O que tais pesquisas evidenciam ainda, a respeito deste período, é o prestígio conferido aos sujeitos que faziam parte dessas duas instituições aferindo-lhes uma posição de destaque na sociedade; a maioria dos professores escrevia livros, participava de associações corporativas de referência para suas áreas, tendo uma parcela significativa que ocupava postos no âmbito do Estado. Além disso, permite problematizar a configuração da História como um corpo específico de certos saberes ao apontar a chave interpretativa do estudo da trajetória dos professores/autores, que atuaram na instituição secundária modelar: Colégio Pedro II, bem como as suas produções intelectuais.

Quando Jonathas Serrano publicou o seu livro *Epitome de História Universal*, em 1913, o movimento da Escola Nova ainda não tinha adquirido uma grande expressão social no Brasil, mas, ainda assim, a sua obra contém traços que a identificam com alguns pressupostos filosóficos defendidos pelos escolanovistas a partir de 1920. Destacamos, primeiramente, a crítica contundente que se faz a preleção por parte do professor, e, posteriormente, a aferição do conteúdo por meio de exames orais e escritos; práticas essas, estruturantes do fazer docente dos professores de História, no início do século XX, e que precisavam ser repensadas, na visão de Serrano.

No texto introdutório do livro *História do Brasil*, publicado em 1926, novamente a crítica ao modelo de ensino que valoriza a exposição dos conteúdos, no formato de preleção, foi apontada:

No Brasil o perigo é ainda maior, dada a tendência para a oratória e generalização apressada, a falta de hábitos da pesquisa pessoal paciente e minuciosa e – digamo-lo com inteira fraqueza – a culpa dos programas, processos de ensino e de exames nos cursos oficiais. (SERRANO, 1968:14)

A respeito da introdução dos ideais da Escola Nova no Brasil, nos anos de 1920, Vidal (2002:336) resalta que os escolanovistas fizeram uso de uma estratégia discursiva com a finalidade de distinção do que havia no país em termos de ensino, classificando-o como tradicional e passivo, porque enfatizava a repetição de conteúdos memorizados no processo de ensino e aprendizagem, em contraposição a esse novo movimento que pregava a ideia de movimento, com a proposição de excursões, trabalhos em grupos, aos estudantes, como forma de garantir a interação e aprendizagem por meio de vivências diversas.

A autora destaca, ainda, que o livro escolar, nessa perspectiva da Escola Nova, passa a ser ressignificado, pois de “obra fechada, transforma-se em obra aberta”. Defende ela que “ler é tão ativo quanto realizar um experimento. O saber encontrado no livro não se oferecia mais à memorização: emulava a produção de novos saberes”. (VIDAL, 2002:339).

Mais do que uma lista longa de conteúdos históricos o ensino da disciplina de História deveria proporcionar aos alunos a experiência de imaginação de cenas de acontecimentos históricos, com a finalidade de que os mesmos compreendessem “a marcha geral da civilização”. Serrano apresentava como um otimista do progresso material alcançado pela humanidade, como ele mesmo apontou ao final de *Epítome de História Universal*, no texto que encerra esse livro, intitulado Caracteres Gerais da Civilização Contemporânea – A evolução humana e a curva da História.

Progresso científico, artístico, industrial; eis o espetáculo que nos depara a história. E ainda, não obstante os recuos e desfalecimentos, épocas de corrupção e a supervivência até hoje de injustiças sociais clamorosas, não há negar que também nos revela a história as conquistas morais do homem, a compreensão cada vez maior de certas idéias superiores, a tendência mais a mais acentuada para a organização democrática das coletividades, o fato eloquente enfim de provocarem a violação dos direitos e a opressão dos fracos pelos fortes um sentimento crescente de repulsas e brados de indignação cada vez mais enérgicos e, não raro, eficazes. Mostra-nos a história de todas essas grandes lutas ideais que são apanágio exclusivo do homem único filósofo e religioso a quem preocupam os “enigmas do universo”, os terríveis problemas das origens e dos destinos. (SERRANO, 1957:428)

Cabe ressaltar que o campo da História e seu ensino investiga as permanências e as mudanças, sendo assim, torna-se necessário o entendimento da configuração das diversas temporalidades na reconstrução dos acontecimentos sociais. Nessa perspectiva, consideramos que os conteúdos de ensino não são inseparáveis de seu suporte material, por isso atribuímos aos livros didáticos escolares uma centralidade na transmissão da história escolar.

Esperamos com esta pesquisa demonstrar que o livro didático tem se constituído em uma excelente fonte histórica por possibilitar a verificação da legitimação de certa memória, ao mesmo tempo em que se torna um difusor bastante poderoso no processo de transmissão da cultura escolar aos alunos. Nesse sentido, pesquisas que o privilegiem enquanto um objeto cultural complexo porque envolve processo de edição, seleção de conteúdo, interfaces com as demandas sociais e expectativas em torno do projeto de escolarização de alunos, podem contribuir significativamente para a adoção de novas perspectivas teórico-metodológicas na área do ensino de História.

A crítica à memorização no ensino de História.

Jonathas Serrano, um inovador no ensino de História?

Serrano nasceu no Rio de Janeiro em 1885, formou-se em Direito, foi professor da Escola Normal do Distrito Federal, a partir de 1915, importante centro de formação de professores normalistas, sendo nomeado diretor desta instituição em 1919. No ano de 1926, realizou o concurso público no Colégio Pedro II (CPII), apresentando a tese sobre a *Ideia de independência na América e as corporações de ofício na França Medieval*, onde ingressa como professor catedrático da cadeira de História Universal. Nesse mesmo ano torna-se membro do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB).

Essa trajetória o credenciou, possivelmente, para produzir várias obras didáticas para o ensino de História e formação de professores, em um momento que os centros urbanos do Brasil passavam por intensas transformações sociais, culturais, políticas e econômicas, principalmente, em São Paulo e no Rio de Janeiro, decorrentes da expansão cafeeira durante todo o século XIX e boa parte do XX, da abolição da escravidão, da proclamação da República em 1889 e da recente industrialização.

Autor de uma vasta produção intelectual, Serrano destaca-se por tentar dialogar com os referenciais teórico-metodológicos da Ciência Histórica, que norteavam a produção do conhecimento histórico no início do século XX e os ideais da Pedagogia da Escola Nova, na produção de suas obras didáticas voltada à história escolar¹¹⁴. Em sua proposta de ensino há uma tentativa de inovação de tal disciplina, por meio da incorporação de outras linguagens e, sobretudo, porque a sua história enfatiza a necessidade de uma relação com o tempo presente e aos interesses dos estudantes, rompendo com a ideia da repetição e memorização de fatos e personagens bastante recorrentes nas aulas de História.

Em 1912, Escragnolle Doria também professor catedrático do Colégio Pedro II prefacia a obra *Epítome de História Universal* tecendo diversos elogios. Para ele, essa obra, publicada no ano seguinte, representava uma nova orientação para os estudos históricos, porque trazia uma inovação na maneira de apresentar os conteúdos aos alunos com a apresentação de diversos quadros sinóticos, realizava uma articulação da história “propriamente dita” e da “história da civilização”, e se afastava “da árida cronologia e da seca nomenclatura”. Com isso, Doria enfatizava a importância de bons métodos para o ensino da História, que em sua visão tornava-se uma disciplina necessária para o desenvolvimento de uma cultura intelectual.

Essa afirmação de Doria nos instiga a pensar sobre o que significava àquela época um professor criticar a árida cronologia na produção de seus materiais didáticos e propor uma nova forma de conceber o ensino de História para a instrução secundária. A produção de Serrano, nos leva a problematizar os embates e as tensões em torno da manutenção ou rejeição de determinada proposta de ensino calcada no uso da memória, praticamente hegemônica no século XIX, e, sobretudo, como estas adquirem uma expressão política e social por meio do movimento *escolanovista* no início do século XX.

Serrano apregoava que o ensino de História devesse ser também pelos *olhos* e não apenas pelos *ouvidos*. Com isso, tornava-se um defensor ferrenho de uma proposta de ensino que explorasse ao máximo as diversas representações dos fenômenos sociais, tais como: retratos, mapas, gravuras etc. Sua obra *Epítome de História Universal* foi uma tentativa de organização de uma narrativa histórica constituída de textos e imagens. Embora o livro tenha sido pensado, e, portanto, destinado ao uso de alunos em sala de aula para a instrução secundária e normal, Serrano não deixou de fazer recomendações aos professores de História. Em uma nota preliminar, datada de 1918, à página 14, orienta:

cabe ao mestre comentar, explicar, referir anedotas sugestivas, comparar e analisar os tipos e as épocas, evocar o passado de tal jeito que dê aos alunos a ilusão que êle viu aquela cena, contemplou aquela paisagem, conheceu de perto aquele vulto histórico.

Serrano pretendia com sua proposta que os alunos aprendessem História, o que estava em jogo, naquele momento, é que esse conhecimento contribuísse de alguma forma, na construção da formação moral e social das futuras gerações. A História, na visão desse autor, era uma ciência que visava entender a origem e o desenvolvimento das sociedades humanas, a partir do estudo de fatos históricos relevantes e suas conexões. O método, nessa perspectiva, ganha centralidade na construção do discurso histórico, pois é ele que o instrumentaliza dotando-o de sentido.

¹¹⁴ Dentre elas, destacamos *Epítome de História Universal* (1913), *Metodologia da história no ensino primário* (1916), *História do Brasil* (1926), *História da Civilização* (1933), *Epítome de História do Brasil* (1933) e *Como se ensina História* (1935).

Em seu livro *História do Brasil*, publicado em 1929, mas escrito em 1926, momento em que ingressa como professor do CP II, Jonathas Serrano apresenta ao leitor, no prefácio, o plano de sua obra, que segue organizada por capítulos constituídos, de um tema principal e suas subdivisões em forma de tópicos, texto principal (narrativa histórica), perguntas, imagens de personagens, gravuras, pinturas com as respectivas localizações, sinopse cronológica, fontes documentais (leitura) e bibliografia relacionada a cada capítulo.

Ainda, na introdução desse livro, quando Serrano se refere à necessidade de os estudos históricos ganharem uma “nova orientação”, chama a atenção para que o professor do ensino secundário desenvolva trabalhos com os alunos que possibilitem “à pesquisa pessoal, nos arquivos, nas bibliotecas adestrando-os na crítica imparcial, sem cujo emprego não existe verdadeira história”. (SERRANO, 1968:13). Tal posição nos leva a duas ideias estruturantes de sua obra, que são singulares, mas estão intrinsecamente relacionadas. A primeira se inscreve na própria visão de História, que esse autor defende em seus escritos, dotada de objetividade, portanto, científica, constituinte de toda a sua narrativa; a segunda se materializa na forma como ele constrói sua narrativa, estruturada nessa obra pelos textos, imagens, perguntas, gravuras e quadros.

A construção textual, seleção de imagens, mapas: alguns destaques

Os livros *Epitome de História Universal* e *História do Brasil* estão organizados em forma de capítulos. Cada capítulo é constituído por temas compreendidos por Serrano como classificadores/organizadores dos acontecimentos históricos em uma perspectiva temporal linear. Uma característica comum a essas duas obras é na primeira página de cada capítulo, observa-se a apresentação dos temas (assuntos) abordados em forma de tópicos, o que facilita o acesso ao leitor no que tange às informações e também a disposição de imagens, mapas e esquemas explicativos juntamente com a narrativa principal.

É importante evidenciar que há uma preocupação por parte do autor em incentivar à pesquisa histórica no âmbito das aulas de História, pois o mesmo apresenta referências bibliográficas, faz a indicação de notas de rodapé e também aponta para a necessidade de aprofundamentos em alguns temas. Os documentos históricos são apresentados ao final de cada capítulo.

Ambas as obras possuem textos prefaciais e introdutórios. Em *Epitome de História Universal* há a preocupação por parte de Serrano, no início de sua obra, de apresentar o que é a História, como ela é construída e a partir de quais elementos, o que é o método histórico. Além de explicitação da finalidade desse conhecimento para a formação das futuras gerações e qual o seu lugar no campo geral das Ciências. No livro *História do Brasil* o texto introdutório dedica-se a apresentar a importância da história pátria (História do Brasil) para a formação de estudantes secundaristas e normalistas, usando como estratégia discursiva a defesa do lugar da dessa história como um conhecimento necessário, portanto, de extrema relevância social. Destaca Serrano que

o estudo de história pátria deve e pode ter, nos cursos secundários e normais nova orientação e relevância maior. Cumpre extinguir preconceitos arraigados na ignorância da verdadeira significação e finalidade dos estudos históricos. (1968:13)

Os temas selecionados no livro *Epitome de História Universal* são organizados de acordo com o modelo quadripartite da História (História Antiga, História da Idade Média, História Moderna e História Contemporânea), construído ao longo século XIX, e, predominante na estruturação do ensino da história escolar até o final do XX. A representação do protagonismo europeu pode ser observada na construção da narrativa histórica, não podendo deixar de ser compreendida em sua historicidade.

A temática da *historiografia brasileira* é selecionada para ser apresentada no texto introdutório do livro *A História do Brasil*. Nessa parte, Serrano não deixa de apresentar e fazer reverência aos historiadores brasileiros: Frei Vicente do Salvador, Southey e Handelman, Varnhagen e Capistrano de Abreu. Além

disso, os lugares institucionais de pertencimento de parte da intelectualidade do Brasil àquela época ganham destaque na narrativa de Serrano, com a menção ao Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e ao Museu Histórico do Rio de Janeiro. Para Serrano a escrita da história do Brasil deveria ser vista como um potente empreendimento. Este somente poderia trazer bons resultados se houvesse um esforço coletivo sistematizado e também um constante intercâmbio intelectual entre autores.

Em relação à organização dos acontecimentos no livro *História do Brasil*, destacamos que essa obra dispõe de quarenta capítulos, sendo o segundo intitulado *Antecedentes da Metrópole* e o seguinte *O Descobrimento*, o que mostra uma sintonia de Serrano com as discussões da época em torno da ideia consensual, sobre a vertente que defende a história do Brasil como um desdobramento, portanto, uma consequência das expansões marítimas. E o último capítulo trata que da 2ª República – o Brasil Atual (1967) finalizando o livro.

O *indígena brasileiro* ganha um capítulo específico nessa obra. Essa discussão localiza-se após o capítulo do *Descobrimento* e antes das *Expedições Exploradoras*. Nesse processo de encadeamento dos fatos e dos acontecimentos que dota de sentido a narrativa histórica, os indígenas são representados como grupos étnicos diversos distribuídos na territorialidade brasileira. Especificamente, nesse capítulo, Serrano justifica a importância desse assunto no entendimento da história do Brasil:

Quando aqui aportaram os europeus, encontraram em nosso território ocupado por diversos indígenas, em toda a extensão litorânea então conhecida. Com a colonização portuguesa e quase imediata introdução de escravos negros de origem africana, tornou-se o Brasil vasto campo de fusão de raças. Brancos, negros e índios aqui se mesclaram e produziram em seus cruzamentos vários tipos étnicos, dada da variedade e desproporção dos contingentes de cada um dos três elementos principais formadores do nosso povo (...).

(...) Foi todavia apreciável a parte que coube ao fator indígena em nossa história, desde o primeiro século; e ainda em nossos dias é patente a sua influência na própria língua nacional e de modo particularmente notável nos topônimos brasileiros. (SERRANO, 1968:52).

O capítulo é composto pela narrativa principal, uma indicação de leitura complementar sobre a origem do Rio Solimões, de Barbosa Rodrigues, além de seis figuras que são apresentadas referentes aos indígenas no Brasil. A primeira se refere aos crânios dos índios, a segunda trata da semelhança entre vestígios de moradias localizados no Maranhão e as palafitas europeias, as demais figuras retratam grupos indígenas. Há, ainda, um mapa logo no início do capítulo com a distribuição desses grupos pelo território brasileiro.

Considerações finais

Com a realização desta investigação examinamos, em um primeiro momento, a centralidade dos livros didáticos nos processos de transmissão do conhecimento escolar no início do século XX, a partir da pesquisa em dois livros didáticos elaborados, durante a Primeira República no Brasil, produzidos por um professor conceituado do Colégio Pedro II, da Escola Normal do Distrito Federal e membro do IHGB.

A análise dos livros didáticos e as leituras realizadas possibilitaram a compreensão do método privilegiado por Jonathas Serrano, na exposição dos conteúdos históricos. Em seus livros, tal autor faz uso dos preceitos da Pedagogia da Escola Nova à medida que, propõe diversos tipos de ilustrações, como, por exemplo, imagens, mapas etc atreladas ao texto principal. Serrano também inova com a introdução de esquemas interpretativos com o uso de quadros sincrônicos, diacrônicos e cronológicos no fechamento de determinadas discussões.

Nesta pesquisa também foi possível apreender os diálogos estabelecidos por Serrano com os intelectuais de sua geração, avançamos no entendimento acerca da importância do livro didático de História no processo de difusão de representações sociais individuais e coletivas para crianças e adolescentes em situação escolar, com a leitura de pesquisas que tematizaram a configuração da história como disciplina escolar no início do século XX.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fontes: SERRANO, J. *Epítome de História Universal*. 25ª edição. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1957.
- _____. *História do Brasil*. 2ª edição. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia. Editores, 1968. Bibliografia:
- BITTENCOURT, C. M. *Livro Didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese (Doutorado). FFLCH. USP, 1993.
- BOTELHO, A. *Aprendizado do Brasil. A nação em busca dos seus portadores sociais*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.
- CABRAL, M. A. S. O primeiro gymnasio da capital no estado de São Paulo: dos programas de ensino às narrativas dos alunos. *OPIS*, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 38-55 - jul./dez. 2014.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, v.2, 1990.
- CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*. Pelotas. n. 11, abr. 2002. pp. 5-24.
- FREITAS, I. *A pedagogia da história de Jonathas Serrano para o ensino secundário brasileiro (1913/1935)*. Tese (Doutorado em História da Educação) – Programa de Estudo Pós-Graduados em História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- _____. A “vulgata histórica” ou o que todo “indivíduo de certa cultura” deveria conhecer sobre o mundo no início do século XX. *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 20, p. 41-72, maio/ago. 2009.
- FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n° 5, 1992.
- GASPARELLO, A. M. *Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.
- GOODSON, I. A construção social do currículo. Lisboa: Educa, 1997. _____. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Tradução de V. Joscelyne. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- GOMES, A. C. Através do Brasil: o território e seu povo. In.: GOMES, A. C.; PANDOLFI, D. C.; ALBERTI, V. (Orgs.) *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- HANSEN, P. S. *Feições & fisionomia: a História do Brasil de João Ribeiro*. Rio de Janeiro: Acess, 2000.
- MATTOS, S. R. *O Brasil em Lições: a História como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo*. Rio de Janeiro: Acess, 2000.
- MONTEIRO, A. M. F. C. *Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de História*. In: ROCHA, H. A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. S. *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. pp. 175-199.
- MUNAKATA, K. O Livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.
- SCHMIDT, M. A. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n° 48, pp. 189-211. 2004.
- RICOUER, P. *Tempo e Narrativa*. Tomo I. Trad. C. M. Cesar. Campinas: SP, Papyrus, 1994. REZNIK, L. *Tecendo o amanhã: a história do Brasil no ensino secundário, programas e livros didáticos 1931-1945*. 1992.. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1992.

SILVA, G. *O Batismo de Clio: catolicismo-social e história em Jonathas Serrano(1908-1931)* Dissertação (Mestrado). UFSJR. Departamento de Ciências Sociais/Curso de História, 2011.

_____. *O Batismo de Clio: catolicismo, ensino de história e novas mídias em Jonathas Serrano (1908-1944)*. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2015.

SOUZA, R. F. de. *Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*, São Paulo: UNESP, 1998.

VIDAL, D. G. Livros por toda a parte: o ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920 e 1930 no Brasil. In: ABREU, M. (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura no Brasil: SP:Fapesp, 1999. pp.335-355.

VIDAL, M.C. F.R. Imagens recortadas: os protagonistas da história do Brasil na narrativa didática de Jonathas Serrano. In: ROCHA, H. A.B; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. S. *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. pp.91-108.

Ensino de História e resistência: notas sobre uma história menor

NILTON MULLET PEREIRA¹¹⁵

INTRODUÇÃO

A História ensinada nas salas de aula e apresentada nos livros didáticos pode ser lida a partir de duas formas narrativas distintas, que tenho denominado de história maior e história menor. Essa distinção se dá sob o aspecto da forma de expressão escolhida – um filme, um jogo, uma música, enfim, um recurso determinado que permita mostrar aos(as) estudantes o conhecimento histórico de um modo específico –, e sob o aspecto do recorte do passado que é tornado conteúdo a ser ensinado – uma revolução, um modo de produção, uma conjuntura política, uma história local – e que representa uma escolha com efeitos éticos importantes para se construir a aprendizagem histórica e a relação desta com o presente. Há, ainda, outro aspecto a ser pensado, que consiste na opção por uma narrativa descritiva e factual ou uma narrativa problematizadora e conceitual.

Este artigo realiza a opção pela *história menor*, não pela sua vã aparição em determinados momentos no planejamento anual do(a) professor(a), mas como uma prática política do currículo de História – ou seja, como um elemento que organiza e pensa as escolhas curriculares no que se refere aos recursos e formas de expressão bem como aos conteúdos e recortes no passado. Essa opção pela *história menor* se faz na crença de que inúmeros(as) professores(as) se põem a pensar e ensinar História fazendo escolhas que destoam da narrativa da *história maior*, que estão na contramão de uma narrativa eurocêntrica e sem corpo e privilegiam a história da pesca artesanal no entorno da escola ou a história da música como forma de resistência. São esses(as) professores(as) – dois deles denominados aqui de professor Melodia e professora Música – que fazem parte da vida e da voz deste artigo, que, junto a eles, quer falar e propor a militância por uma *história menor*.

A HISTÓRIA MAIOR

Por ora, preciso afirmar que o que chamo de *história maior* consiste numa narrativa baseada na descrição de grandes arranjos estruturais e sistêmicos, que conduz a constituição de esquemas explicativos de uma época e de um período determinado. Trata-se de uma narrativa estrutural, que recobre, em regra, tempos longos e descreve tempos contínuos e sequenciais, excluindo as discontinuidades e as diferentes alternativas que se apresentam a cada momento. A *história maior* é uma história sem corpo. Não é uma história do acontecimento nem das discontinuidades. Ela decorre de uma crença, notadamente eurocêntrica, de que um período, uma época, um momento histórico é comandado por uma lógica geral, por uma lei que determina a existência submissa dos acontecimentos a um modo único de organização (FOUCAULT, 1987). Ela tende, portanto, a descartar soluções alternativas, acontecimentos que se afastam da lógica geral e da lei de organização. Essa narrativa da *história maior* se revela como história “limpa”, depurada da desrazão, do inexplicável, dos acontecimentos que rompem com as lógicas e fazem fendas nas estruturas. Desse modo, tem-se uma linha encadeada de fatos ou mesmo um processo que parece ter tido apenas as alternativas que aparecem com vencedoras na conjuntura estudada. É, portanto, uma história dos vencedores, 30 anos depois da crítica realizada a ela e da emergência da história dos vencidos.

Cabe lembrar o belo livro de Edgar De Decca (1981), 1930, o *Silêncio dos Vencidos: memória, história e revolução*, que se propôs pensar as alternativas do movimento operário para a Revolução de 30, algo que

115 Licenciado em História, Doutorado em Educação pela UFRGS.. Professor da área de ensino de História, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

difícilmente chegou à sala de aula e aos livros didáticos, pois nestes espaços a narrativa daquele acontecimento se limitava ao embate entre as forças da Aliança Liberal, das oligarquias dissidentes e a oligarquia paulista – a primeira representada por Getúlio Vargas, e a segunda, por Júlio Prestes. Essa narrativa era de uma *história maior*, de uma história que dava espaço, não obstante toda a crítica feita no âmbito da pesquisa sobre o ensino dessa disciplina, ao tempo contínuo e à história dos vencedores, aquelas forças dominantes que aparentemente tinham o controle da cena política. O Bloco Operário Camponês, lembrado e pesquisado por De Decca, continua esquecido. Assim, foi silenciada a luta operária e o papel desses grupos nos processos políticos do Brasil.

A lembrança de De Decca e do seu livro serve para que se possa continuar a conceituar o que chamo de *história maior*. Esta forma narrativa ainda é tão dominante que, como diria Quijano (2005), ainda faz parte de um discurso colonizado, que pensa o passado recortado pelos quadros definidos pelo eurocentrismo, uma história de grandes períodos, Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, situando todos os povos nessa linha evolutiva e excluindo para o campo do atraso aqueles estranhos às lógicas e as formas de organização características de cada período. Continua a ser uma história dos vencedores, ainda que as divisões sejam de modos de produção que se sucedem.

A *história maior* é sempre contada como se fosse toda a História, pois lhe empresta uma lógica que permite ao estudante concluir que há identificação entre o passado e a História. Esta identificação esvazia a potencialidade do passado e limita o que dele se pode pensar ao que está escrito na forma de narrativa histórica, seja na sala de aula, seja no livro didático. Assim, tudo o que está fora dessa narrativa parece não ter história, nem passado, nem memória.

Entre os problemas mais comuns criados pela *história maior* está uma espécie de impossibilidade de memória e de história aos vencidos, às descontinuidades e aos desvios. Se pensarmos na memória, no seu caráter construído, na memória coletiva, no resultado das disputas e das negociações no campo social e político, verificamos que uma história maior se vale dessa *grande memória*, chamada de coletiva,¹¹⁶ e para ela se dirige, reforçando sua existência e diminuindo a possibilidade de sua reelaboração. Tudo se passa como se a *história maior* contada na escola fosse, ao mesmo tempo, num só movimento, escrita a partir das referências dessa *grande memória* e participante ativa do processo de cristalização e consolidação da memória coletiva. É assim que um modo de contar história na sala de aula e as escolhas e recortes do passado que lhe servem de objeto concorrem nas disputas e negociações da memória coletiva, integrando e dando estabilidade a crenças, visões e noções sobre o passado e o presente. A *história maior* leva ao silenciamento e a invisibilidade das memórias individuais, de grupos e de povos, que não são contempladas pela *grande memória*. Ela se preocupa em apresentar quatro revoltas regenciais – num quadro que destaca Cabanagem, Balaiada, Sabinada e Farroupilha, mas esquece da Guerra dos Malês – e faz isso de modo a construir uma lógica do período regencial que se caracterizaria pelo conflito centralização/descentralização, mas não consegue inserir um movimento liderado por negros muçulmanos. A razão disto é tanto a própria invisibilidade desse movimento na *grande memória* quanto o efeito que essa não inserção causa, que é justamente o início da conversa, o seu desvio em relação à memória nacional. É como se a *história maior* fixasse o olhar apenas numa linha, que é produto da colonialidade,¹¹⁷ uma vez que é progressiva e evolucionista, impedindo os

116 Aqui, a memória coletiva se confunde com uma memória cristalizada de uma sociedade nacional, que se impõe e dificulta a emergência de outras memórias negligenciadas.

117 Para Quijano (2005), a colonialidade do poder consiste num padrão de poder mundial que se constitui com o processo de colonização do século XVI e se estende até nossos dias, tendo como base a divisão racial do mundo e estabelecendo hierarquias entre os povos. “Na produção dessas novas identidades, a colonialidade do novo padrão de poder foi, sem dúvida, uma das mais ativas determinações. Mas as formas e o nível de desenvolvimento político e cultural, mais especificamente intelectual, em cada caso, desempenharam também um papel de primeiro plano. Sem esses fatores, a categoria Oriente não teria sido elaborada como a única com a dignidade suficiente para ser o Outro, ainda que por definição inferior, de Ocidente, sem que alguma equivalente fosse criada para índios ou negros. Mas esta mesma omissão põe a nu que esses outros fatores atuaram também dentro do padrão racista de classificação social universal da população mundial” (2005, p. 121).

desvios, os acontecimentos, as vidas e os corpos de terem um lugar de memória ou fazendo com que seus lugares de memória sejam negligenciados pelos(as) estudantes.

Estuda-se, por exemplo, toda a Idade Média, toda a História de Santa Catarina, toda a História do Brasil, dividindo cada uma dessas histórias em períodos, em ciclos, todos dotados de uma lógica única. A Idade Média é dividida em Invasões Bárbaras, Auge do Feudalismo e Crise do Sistema Feudal. Essa forma de narrativa da Idade Média, em primeiro lugar, recolhe os acontecimentos e as experiências de vida medieval a cada um desses três momentos com suas formas únicas de organização, em segundo, desconhece e silencia outras experiências que parecem não se adequar a esses esquemas. Pode-se citar, por exemplo, a total invisibilidade em livros didáticos ou aulas de História da experiência da Igreja Cátara no sul da França. Do mesmo modo, pode-se ver que há uma impossibilidade de histórias escritas que tenham como objetivo (re)elaborar a memória e redefinir os parâmetros das nossas lembranças. É bem verdade que, como afirma Pollack ao referir Halbwachs, a memória coletiva não é impositiva, ou “uma forma específica de dominação ou violência simbólica”. Ele afirma que Halbwachs “acentua as funções positivas desempenhadas pela memória comum, a saber, de reforçar a coesão social, não pela coerção, mas pela adesão afetiva ao grupo, donde o termo que utiliza, de ‘comunidade afetiva’” (1989, p. 03). Entretanto, Halbwachs trata de memórias coletivas de grupos específicos, que, através delas, constituem relações de pertencimento e afirmação afetivas e de autoestima. O caso que aqui apresento trata de uma memória nacional ou mesmo coletiva que recobre um espaço nacional ou o espaço global, como a memória ligada à colonialidade; portanto, o problema é bem outro. Não se trata de imposição, mas de uma adesão que se dá por meio dos diferentes lugares em que a memória é construída e reconstruída, como a escrita da História e a aula de História. É exatamente dessa maneira que queremos inserir a discussão sobre a *história maior*: ela constitui-se como parte de um processo complexo de construção de adesões, interpelações e constituições de subjetividades, que excluem e silenciam ao estabelecer parâmetros definitivos ao passado na forma de História. Essas adesões se dão, entretanto, na forma da metáfora do espelho utilizada por Quijano (2005), acentuando que, na maior parte das vezes, olhamos para nossa História a partir do espelho do eurocentrismo, que nos apresenta sua versão de nós mesmos. A tragédia, portanto, é construirmos uma noção de quem somos desconsiderando a especificidade que pode nos constituir por fora desse espelho.

É assim que a *história maior* é desprovida de corpo. Ao trabalhar no nível dos grandes acontecimentos e dos grandes esquemas explicativos, no registro de uma história total, ela descorporifica a História. Os presidentes, os reis, os sistemas, os modos de produção e mesmo as conjunturas não deixam insinuarem-se os corpos, as vidas cotidianas, os localismos, o movimento sensível da música, da dança, das lutas, das ocupações. A *história maior* é, nesse sentido, uma história da razão, de uma racionalidade que exclui o corpo, que supõe, desde a moderna filosofia, uma cisão entre corpo e espírito, entre razão e vida prática. Relegando o corpo e a vida prática a um plano inferior, donde a inconsciência e a desrazão seriam a norma, repete uma fórmula de racionalidade eurocêntrica que destrói os sentidos das formas diversas de conhecimento e de experiência de sujeitos e agentes não europeus, não brancos. Os saberes e as experiências de diversos povos estão desde já desprovidos de memória e de história. É o caso do tratamento dado às religiosidades afro-brasileiras, que raras vezes aparecem em aulas e livros didáticos de História, pois são parte de uma memória coletiva que lhes reserva o papel de mito e de seitas, são classificadas como não religiões.

Os efeitos de uma *história maior* são muitos e diversos. Além de constituir uma impossibilidade de memória e história para povos e grupos não brancos e não europeus, excluem do quadro da sala de aula também as histórias fragmentadas da vida prática, do corpo, dos vencidos, das lutas diárias e de uma gama de movimentos que não são classificados como História e que não aparecem no computo de uma grande memória. A *história maior* é uma história colonizada e colonizadora. É a história do colonizador. Mas, sobretudo, é parte do projeto da modernidade/colonialidade, que, como bem argumenta Quijano,

constitui um padrão de poder em escala global que controla as formas de trabalho, a produção das subjetividades e as formas de conhecimento através de um esquema que hierarquiza as pessoas socialmente segundo os marcadores da raça, criando e reforçando uma condição natural de desigualdades (2005). Dessa forma, cria classificações binárias e hierárquicas que definem o branco e o não branco, a razão e os saberes tradicionais, a religião e o mito, o tradicional e o moderno, o primitivo e o civilizado.

Por vezes, somos levados a pensar que essa *história maior* não mais faz parte das salas de aula e dos livros didáticos de História. Um olhar mais desconfiado, contudo, poderia conduzir a crítica não apenas às estratégias novas e modernas, das tecnologias, das atividades lúdicas, mas à narrativa histórica que ensina sobre o passado e o presente e ao modo como essa narrativa situa diferentes sujeitos em diferentes lugares, silenciando sobre grupos, povos, movimentos identitários, indivíduos, diferenças, para, então, repensar essa narrativa e colocá-la sob suspeita de estar ainda no campo da naturalidade de um modelo eurocêntrico que indica o que é correto e como é adequado saber sobre o passado e o presente. É por isso que queremos pensar em termos de uma *história menor*.

A história menor

Início esta parte pela experiência do(a) professor(a) aqui chamado de Melodia. Sua prática consiste num movimento de *história menor*, num relâmpago que rasga as estruturas e envolve a escola, os(as) alunos(as) e os outros(as) professores(as) num turbilhão de ações violentas contra a memória coletiva, disposto a narrar histórias pouco comuns com meios de expressão que param o tempo cronológico e dispõem os(as) alunos(as) na duração precisa de novas memórias e novas histórias. O professor Melodia decidiu realizar uma atividade interdisciplinar com a professora de Música da escola onde trabalha e escolheu, para o projeto, o tema da diversidade étnica do Brasil:

...nós decidimos fazer um trabalho sobre a diversidade étnica do país (...). Se encaixava dentro do que eu queria para a História; para ela, dentro de Música também estava tranquilo, era um tema que a interessava (...).

(...) pretendemos fazer um trabalho sobre a diversidade étnica no Brasil, na formação do Brasil, trabalhando com grupos indígenas, grupos africanos e grupos europeus do período – a princípio seria com um período anterior à colonização, mas, depois, a coisa claro que extrapolou, né? Nós tivemos a adesão de, se eu não me engano, seis professores: professora do laboratório de Ciências, professora da sala informatizada, professora de Matemática, professor de Geografia, História, Música. Foram sete professores. E de Língua Portuguesa! Sete professores envolvidos. (professor Melodia)

O tema já não é tão incomum nas aulas de História da escola básica, mas o modo como o trabalho segue apresenta uma maneira muito singular de abordar a temática com o sexto ano. A presença da música funcionou como uma forma de expressão e disseminação de culturas e saberes que permitiu aos(as) estudantes deslocarem-se da mera aprendizagem com a inteligência e utilizarem-se da sensibilidade para que olhassem para o outro e exercessem um movimento de alteridade.

Mais para o final, do meio para o final do ano, a gente precisou fazer os nossos ensaios. Eram duas turmas de sexto ano. A gente colocava as duas turmas dentro de uma sala de aula, e fazíamos os ensaios. E aí eles cantavam, tocavam os instrumentos. Se eu não me engano foram duas ou três músicas indígenas, de índios do Brasil; uma ou duas canções africanas e uma ou duas canções de origem europeia, composições folclóricas portuguesas. (professor Melodia)

A *história menor* se nutre dessa aula na qual os(as) alunos(as) cantam e tocam instrumentos, conhecem músicas indígenas, africanas e portuguesas, mas, sobretudo, se encontram com musicalidades estranhas e vinculadas a grupos historicamente subordinados.

Mas, antes disso, já trabalhava com patrimônio, sem usar o conceito. Trabalhei... a minha vida toda trabalhei com música popular, especialmente a história da música popular brasileira: desde o período colonial com batuques, umbigadas e tal, no período do Império com choros, lundus, maxixes e tal, e depois, a história do samba, no século XX. (professor Melodia)

A *história menor*, portanto, é uma forma narrativa que se volta para histórias pouco contempladas no movimento longo e lógico das estruturas. É uma narrativa que, distante de realizar uma longa descrição de um período, se ocupa das formas de expressividade dos corpos. A música e as musicalidades afro-brasileiras, indígenas e mesmo portuguesas que o professor Melodia utilizou fazem parte de uma história de acontecimentos, de discontinuidades, de desvios em relação a uma lógica que sempre é eurocêntrica e colonizada. Diferentemente dessa narrativa descritiva e sem corpo, sem sensações, sem sensibilidades, o trabalho com os batuques, umbigadas, choros, lundus e maxixes recupera uma narrativa do acontecimento, de algo que tem uma existência vital e transforma a história narrada em história viva. O ator central dessa narrativa da *história menor* é o corpo. A escola está acostumada a uma narrativa sempre de homens e mulheres sem corpo, uma história de abstrações (o governo, o plano econômico, o Rei, a Rainha, o Conde, o Modo de Produção Feudal, o Capital), que, não discordamos, são necessários operadores de sentido da escrita da História. Porém, essa *história maior*, que localiza os sujeitos na estrutura, nas classes, nos homens governantes ou não, torna jovens, mulheres, negros e indígenas não sujeitos de História e de memória, afinal são os homens não comuns, excepcionais, com dons e poderes especiais, que movimentam a História e realizam as transformações. A *história menor* é a história da resistência, pois todo acontecimento é um ato de resistir, neste caso, ao discurso colonizador. “O acontecimento é aquilo que remete a um verdadeiro reencontro com a alteridade, a um outro dinamismo, a uma primeira vez, à imanência de uma recepção plena e inteira” (DOSSE, 2013, p. 87). Ou seja, ao realizar uma aula com a música dos povos silenciados pela História oficial, o professor Melodia cria uma composição de forças que rasga as estruturas, compromete a conjuntura e redefine o que faz parte da memória coletiva, criando novas histórias. É o mesmo que pensar que, ao invés de reafirmar as virtudes da religião grega ou mesmo do cristianismo, o currículo do professor Melodia e de muitos outros irrompesse violentamente o banquete calmo e sonolento da *história maior* com um novo cardápio, do Candomblé, das religiões afro-brasileiras, com a Terra Sem Males dos Guarani, sem definir hierarquias ou supor que essas religiosidades seriam seitas e não religiões. Ao tornar o currículo esse lugar dos “sem-nome”, dos esquecidos da narrativa histórica e da sala de aula, a *história menor* espalha novas composições de forças, energias vivas que criam lugares de pertencimento para milhares de jovens e lugares de memória para povos e grupos identitários.

É através desse movimento que a aula de História se torna uma experiência. Já que a *história maior* ensina por meio do caminho único da inteligência, definindo causas, descrevendo processos, indicando nomes e datas, a *história menor* permite aos(as) alunos(as) experimentar o acontecimento, partilhar saberes, aprender com o inusitado da experiência do outro. Num único movimento, há uma “empatia” com a vida, com o sofrimento e com a alegria de sujeitos históricos corporais e um “estranhamento” com o surpreendente do modo como o outro olha para o mundo, para a História, para a religião. Esse estranhamento engendra uma simpatia¹¹⁸ que persiste e, assim, permite aprender com o outro. A *história menor*, portanto, está comprometida com a formação ética de cada indivíduo, para quem ter uma experiência com o outro implica transformar a si mesmo e produzir-se com novas alternativas de vida e de futuro.

Essa história-acontecimento recupera e possibilita novas histórias e novas memórias, reconhecidas no âmbito de uma sociedade. Tudo se passa como se a noção de ter uma experiência com a História apren-

118 No pensamento de Bergson, a simpatia, sin-pathos, não quer dizer acessar a essência do objeto, como se poderia supor a partir do platonismo, mas significa coincidir com a duração do outro e, desse modo, coincidir com o próprio ritmo da vida, logo, com o próprio tempo, condição de existência de tudo. “A intuição é a simpatia pela qual nos transportamos para o interior de um objeto para coincidir com o que ele tem de único e, conseqüentemente, de inexprimível.” (BERGSON, 1989, 134).

didática estivesse ligada a dois elementos centrais da aprendizagem histórica: em primeiro, a emergência de memórias subterrâneas, como dizia Pollak (1989), que irão forçar a transformação das memórias coletivas e nacionais, que se revelam como acontecimentos abalando a cristalização da memória, concedendo visibilidade e ação a grupos e povos antes silenciados; em segundo, a transformação dessas memórias subterrâneas em narrativa histórica, de tal forma que jovens negros, indígenas, pobres possam se ver pertencendo às salas de aula e às histórias do Brasil e da humanidade, afirmativamente. É assim que pertencimento e estranhamento se complementam, possibilitando um reconhecimento positivo da identidade e uma aprendizagem nova.

O professor Melodia descreveu, ainda, uma atividade que realizou com o PIBID,¹¹⁹ e demonstrou uma preocupação com a história local, com o entorno da escola, na tentativa de dar historicidade ao cotidiano dos(as) alunos(as) e à vida do lugar.

E aí o nosso trabalho, ali, era com o foco principal na atividade econômica, que foi tradicional, durante muito tempo, na região da escola onde eu trabalho, e que vem entrando, a partir dos anos 1980, vem entrando em decadência. Então a gente estudou a pesca artesanal.

Então esse trabalho, envolvendo a História local, e a memória das pessoas em torno, foi muito focado, nesses dois anos, na questão da pesca artesanal. Nós entrevistamos, inclusive, alguns pescadores locais e chegamos a levar essa história para sala de aula. Nós fizemos pesquisa, e tal, de toda a formação econômica e social do lugar. E aí utilizávamos os depoimentos dos entrevistados, também, como fonte histórica. (Professor Melodia)

Fizemos uma contextualização, falando da influência indígena, da influência africana, com a armação baleeira que existia ali próxima da nossa escola, dos povoados. Essa turma que trabalhou esse... em que foi trabalhado esse conteúdo, referente à pesca... porque, na verdade, não era sobre a pesca, né? Era sobre a história do lugar. E uma das atividades principais daquele... uma das atividades principais do local era, foi a pesca artesanal, como eu disse, até a década de 1980. (professor Melodia)

O tempo da história local, dos pescadores locais, da pesca artesanal, que caracteriza o entorno da escola e a vida cotidiana dos(as) alunos(as), não é o tempo dos longos períodos ou das transformações macropolíticas, mas o tempo da vida prática, diária, dos ritmos das formas de trabalho, das diversões, das práticas afetivas e culturais do local. Trata-se de reaver para a História esses grupos que sequer olham para si mesmos, que não constam em relatos que os mostrem ao mundo, modificando profundamente a imagem que têm de si. A história local é importante não apenas, como diz Melodia, “porque eu percebo que o interesse deles é maior”, mas porque esse interesse tem relação com sua própria inserção na História, com a constituição de uma memória e de um pertencimento ao lugar. É disso que decorre, na leitura de Melodia, o interesse dos(as) alunos(as) pelo trabalho:

Por quê? Imagino, né, porque eles conseguem discutir, ou conversar, com mais facilidade, com pessoas da família, com vizinhos, e tal. Muitas vezes, conseguem... Pô, estou falando lá da... Mostro uma imagem de um sujeito jogando uma tarrafa: o pai, o tio, sabem jogar tarrafa. Às vezes eles reconhecem a pessoa que está jogando: “Ah! Meu vizinho!”, “Ah! Eu conheço aquela pessoa! É de tal lugar”. Isso tudo cria uma certa empatia maior, por parte dos estudantes. (professor Melodia)

Essa empatia com os agentes da sua própria história é o que pode redefinir os lugares desses(as) estudantes no mundo, sua relação com o lugar, seu pertencimento a uma história que é sua, dos seus afetos, e que é também a História de Santa Catarina, do Brasil, da humanidade.

Do mesmo modo, a professora Música se pôs a trabalhar um tema da história local, mas também um tema que diz respeito à formação ética e cidadã dos(as) estudantes. Um tema como a agroecologia des-

¹¹⁹ O PIBID é o Programa de Iniciação à Docência, da Capes, que, desde 2008, concede bolsas a estudantes da licenciatura, com o objetivo de qualificar a formação docente e a própria escola pública.

venda a prática de uma *história menor* na medida em que desperta o inusitado de uma aula de História que se prepara para ultrapassar os limites do debate sobre a propriedade da terra – tema importante e relevante –, da produção de soja, arroz e milho em larga escala, da cana na época da colonização do Nordeste, e se põe ao lado da historicidade dos agricultores de uma pequena cidade de Santa Catarina, chamada Santa Rosa de Lima. Este é o lugar onde os(as) alunos(as) irão, numa saída de campo, aprender sobre História e ambiente, sobre as histórias desses agricultores orgânicos, sobre comer bem e sobre agronegócio e seus efeitos na vida de cada um deles. É a agricultura familiar o foco do trabalho, entrando na aula de História como Alcebiades no Banquete de Sócrates, irrompendo sem trégua e com uma crítica voraz em favor da vida, do meio ambiente e da história dos pequenos, dos “sem-nome”, dos invisíveis. Ao escrever essa história, a professora Música usa o passado para redefinir a memória, para inserir na memória nacional a agroecologia e a agricultura familiar.

Nos últimos anos, a gente tem trabalhado com agroecologia, então a gente procura pegar os conteúdos – e é um trabalho interdisciplinar, por isso que eu falo “a gente”, porque é um trabalho coletivo mesmo; cada professor envolvido no projeto, ele vai trazer, por exemplo: eu, procuro tentar trazer a questão da terra; o Camilo, também, Estudos Latino-americanos, ele vai trazer bastante questão da terra, né, da propriedade de terra: o que é agronegócio, que implicação que isso tem para a agricultura familiar, para o pequeno produtor, para os povos indígenas. A gente pega, mais ou menos, o conteúdo do oitavo, e tenta ver o viés que a pesquisa, que pode contribuir para a pesquisa deles. (Professora Música)

Então, como é que funciona: a gente tem que trabalhar no... os professores definem o tema. A gente tem mantido o tema da agroecologia, e a gente tem mantido o vínculo com Santa Rosa de Lima por uma questão afetiva, porque a gente acabou, de tanto ir lá, a gente já gosta, já conhece os agricultores, já gosta, eles nos recebem bem pra caramba, assim. Então eles já têm a expectativa, assim, de receber as turmas. E também por uma questão política de... mostrar para eles de... trabalhar com eles um pouco de mostrar que o agronegócio, para o planeta, ele não é bacana, para a saúde ele não é bacana; para o trabalhador, que está lá no campo, ele não é bacana. Então a gente fez essa escolha. (Professora Música)

Há, portanto, uma redefinição de quem são os sujeitos da História. Desde a crítica realizada à História tradicional, nos anos 80, o maior dos objetivos da aula de História foi o de tornar o aluno um sujeito da História. Isso implicava criar situações que permitissem aos(às) estudantes se olharem como sujeitos. Desde então, porém, ainda continuamos a contar uma *história maior*, que dava mais atenção a grupos majoritários, a movimentos estruturais e a grandes esquemas explicativos. Essa forma de narrar a História na sala de aula dificultava uma visibilidade aos(às) alunos(as), uma reconstrução de sua autoestima e a constituição de memórias que lhes permitissem pertencimento. O que vemos nas aulas do professor Melodia e da professora Música é justamente a ascensão de temas e de sujeitos invisíveis e silenciados que, ao aparecerem, criam relações de identificação e pertencimento e constituem relações de estranhamento que também levam à aprendizagem.

É nesse sentido que a *história menor* é uma história de resistência. Ela trabalha com memórias subterâneas que vivem como rumores a incomodar a memória coletiva e majoritária; trabalha com histórias contadas em breves momentos em salas de aulas de inúmeros(as) professores(as) que rondam as histórias oficiais e dominantes, prontas a dar o bote e pular para a superfície a revolucionar os modos de dar aula, os temas e os objetos de ensino, mas também a vida e a organização da sociedade inteira. São forças que se abatem contra as estruturas e contra os ajustamentos momentâneos que tentam excluir grupos, ideias, pessoas, identidades, modos de vida. Essa *história menor* é um conjunto de forças de resistência: das vozes musicais dos indígenas, dos modos de vida dos agricultores familiares, das músicas de resistência dos negros, dos maxixes, dos lundus, dos pescadores. Uma aula de História assim constituída é um espaço aberto de forças, pois é exatamente aí que os(as) alunos(as) podem se reconhecer, se tornar pertencentes a uma memória e serem sujeitos de histórias. É nesse momento que alunos(as) se encontram com histórias nunca antes contadas, histórias de pessoas que eles pensavam não terem história, que estavam, talvez, encobertas pela vergonha de serem invisíveis. Pensemos no caso de tantos(as) alunos(as)

que jamais se mostraram como pertencentes a uma religião como o Candomblé porque tinham vergonha de pertencer a algo que não fazia parte da memória majoritária, de algo que a pressão da memória oficial denunciava como seita, alguns até como agentes do mal. Isso ainda é comum em nossas escolas, e esses(as) alunos(as) acabam se sendo impedidos de sentir orgulho de sua religiosidade ou de seus pais.

A *história menor* é a história do Candomblé, das Candaces, das Work Songs. Ela envolve estudar como diferentes povos e grupos constroem alternativas para suas histórias e como essas forças de resistência se relacionam com as estruturas, com o Estado, com a grande política. A *história menor* conta, todos os dias, microrrevoluções que compõem modos de vida alternativos e resistentes. Por isso, ela é de outro tempo, assim como o professor Melodia e a professora Música.

A temporalidade e a *história menor*

De tanto estudarmos que a História da humanidade é dividida em Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, acabamos por acreditar que essa divisão do tempo é natural e não fruto da invenção iluminista. Acreditamos mais: que a Revolução Francesa se constitui em um divisor da temporalidade de todos os povos, apresentando o estado adulto do homem branco europeu, moderno, em oposição aos povos originários, primitivos e atrasados. A concepção evolucionista do tempo concedeu ao branco europeu o lugar de destaque, mas conquistado com a força das armas, do genocídio e da dizimação de povos na América e, depois, da África e da Ásia. É nesse sentido que o eurocentrismo mapeou e organizou um modo pretensamente universal de viver e de conceituar o tempo. Esse modelo criou as ideias de evolução e de progresso supondo que o tempo consiste em uma linha que vai dos mais antigos e atrasados até os mais modernos e avançados. O tempo eurocêntrico é, então, um tempo cronológico, que dispõe a experiência humana num *continuum*, destruindo e desconhecendo temporalidades de experiências humanas estranhas ao tempo evolutivo. Em toda a parte esse modo de construir os relatos históricos foi adotado e, em função disso, ficaram de fora as narrativas de uma série de experiências e modos de vida. Essa linha evolutiva classifica, hierarquiza e cria toda a forma de preconceitos entre os povos e os grupos humanos.

É em oposição à ideia de evolução que a *história menor* é *Aion*, porque se importa não em descrever e prender através da linguagem uma experiência que nasce, tem seu auge e morre, mas se preocupa com as durações de cada experiência, sem classificá-las na linha do *continuum* ou numa hierarquia de experiências. Em vez da linha, a *história menor* vê o tempo como labirinto e como rizoma, por onde as diversidades das durações não estão nem antes, nem depois, nem acima, nem abaixo, mas, quem sabe, num jogo de interferências. Desse modo, é possível contemplar as temporalidades e as experiências indígenas, africanas, juvenis e permitir que os(as) alunos(as) aprendam e se autotransformem com elas. Do mesmo modo, essa percepção do tempo possibilita uma leitura das injunções de um momento como resultado não de uma linha, mas de diversas alternativas que se apresentaram para compor o jogo de forças que vão constituir um novo momento.

Conclui-se, portanto, que a narrativa da *história maior* é sempre descritiva e factual, ainda que situada numa tendência crítica da História, enquanto a *história menor* constitui-se de uma narrativa problematizadora e conceitual. A primeira narra os esquemas explicativos e as estruturas; a segunda narra os acontecimentos e as experiências alheias. Acredito que tanto uma quanto a outra, por vezes, aparecem fortuitamente e sem nenhuma predefinição nas salas de aula e nos livros didáticos. Isso ocorre porque *história maior* e *história menor* não são modelos ou arquétipos ou mesmos tendências teóricas que possam ser escolhidas para todo o sempre. Também não são currículos formados, uma vez que os próprios currículos são campos de batalha e de disputa por narrativas. Elas são experiências de sala de aula e de modos de narrar a História que dependem, para existir, de diferentes formas de se usar o passado e de se realizar políticas narrativas no presente. Portanto, não se trata de sistemas ou de currículos fechados, mas estratégias escolhidas segundo posições de sujeito que professores(as) se inserem em diferentes momentos de seus fazeres e de seus saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BERGSON, Henri. *Seleção de textos e tradução* Franklin Leopoldo e Silva. São Paulo: Nova Cultural. Coleção Os Pensadores, 1989.

DE DECCA, Edgar Salvadori. *1930, o silêncio dos vencidos: memória, história e revolução*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

DOSSE, François. *O renascimento do acontecimento: um desafio para o historiador – entre Esfinge e Fênix*. São Paulo. Ed. UNESP, 2013.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

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

QUIJANO, Anibal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

“Histórias na podosfera”: Uma oficina de *podcast* para a Educação Básica

RAONE FERREIRA DE SOUZA*

O *Podcast* no contexto da Web 2.0

Na última década houve uma mudança radical na forma com que se produz conteúdo na web. Essas transformações, principalmente a partir do desenvolvimento de comunidades de compartilhamento, tornaram cada vez mais acessíveis os conteúdos produzidos na internet. Essa mudança ocorreu principalmente na relação entre consumidores e produtores de conteúdos da web, em que os primeiros deixaram o status de consumidores, para então passar a produzir novos conteúdos. Essa mudança na relação consumidor/produtor de conteúdos digitais é que chamamos Web 2.0¹²⁰.

É neste contexto, em que as informações estão sendo veiculadas de forma cada vez mais rápida, que surge o *podcast*, mídia transmitida via *podcasting*, método de transmissão de dados via feedRSS¹²¹ (Real Symple Syndication). Portanto, *podcasts* são programas de áudio produzidos para a internet e que são distribuídos através de um *feed*.

O termo *podcast* é novo e foi cunhado em 2004 por Adam Curry (DJ da MTV) e Dave Winer (criador de *software*), que descreveram a tecnologia como a possibilidade de descarregar conteúdo de áudio nas páginas da web (MOURA & CARVALHO, 2006:88). O termo é derivado de *podcasting*, tecnologia surgida da soma das palavras iPod (dispositivo de reprodução de áudio/vídeo da Apple) e *broadcasting* (método de transmissão ou distribuição de dados) que, através de uma subscrição de *feed*, possibilitava a transmissão e download de arquivos de áudio via web. Dessa forma, a tecnologia utilizaria um “agregador de *podcast*” – *software* que assina e avisa o usuário sobre os diversos *feeds* disponíveis – para fazer o *download* dos arquivos de áudio para o computador ou dispositivo de reprodução de áudio, como o iPod.

Com a evolução das tecnologias *mobile*, foram se tornando mais comuns a utilização de agregadores para *smartphones*, como os aplicativos *Podcast Addict* e *Podcast Republic* para plataformas com sistema Android e o aplicativo *Podcasts* para sistemas iOS¹²².

Em um primeiro momento o *podcast* é logo confundido com os programas de rádio e outros arquivos de áudio distribuídos pela internet. Estamos acostumados a uma transmissão de *broadcasting* pelo meio radiofônico e televisivo em que qualquer indivíduo que tenha um aparelho receptor pode receber a informação, porém, de forma passiva, o que comumente é chamado de *push*¹²³. Assim, em mídias como o rádio e a televisão os usuários não possuem escolha no recebimento de conteúdo, tornando a relação entre os consumidores e produtores de conteúdo de forma unilateral, o que impede os usuários, por vezes, de estabelecer uma relação interativa com os programas.

O *podcast*, por outro lado, é uma mídia que, além de possuir a característica de *pull*¹²⁴ (puxar) como qualquer outro arquivo da internet, também consegue vincular o *push* na medida em que o usuário per-

* Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGEH/Profhistória). Foi bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A pesquisa foi orientada pela Professora Doutora Ana Maria Monteiro (UFRJ).

120 O conceito de Web 2.0 surgiu em meados de 2004 e foi cunhado por Tim O’Reilly, chefe executivo da O’Reilly Media, durante uma sessão de brainstorming com a MediaLive International. Em setembro do ano seguinte O’Reilly publicou o artigo “What is Web 2.0” em que discutia as transformações da web a partir da bolha das lojas online no início do século XXI.

121 Feeds são tecnologias que avisam os usuários e atualizam os conteúdos que estes assinam. O feed mais conhecido é o RSS, utilizado principalmente em blogs.

122 Esses aplicativos podem ser adquiridos de forma gratuita em suas respectivas plataformas de download. A Play Store para dispositivos Android e App Store para iOS.

123 Do inglês “empurrar”.

124 Os arquivos da internet em sua maioria se encontram localizados em endereços específicos na rede. Portanto, quando falamos em *push*, estamos dizendo que os usuários precisam acessar determinado local na web para fazer o *download* dos arquivos que desejam.

mite que os agregadores de *podcast* façam o *download* dos programas automaticamente. Segundo ASSIS (2015:33) o *podcast* consegue estabelecer uma relação em que o usuário recebe automaticamente os programas em um misto de *push* e *pull*, o que de certa forma, proporciona uma liberdade aos usuários de escolherem os seus programas preferidos sem depender exclusivamente de conteúdos impostos por outros veículos de comunicação.

Possibilidades do *podcast* para educação histórica

Pensamos na oficina como prática investigativa que não pode ser considerada como meio hierarquizador dos sujeitos ou dos saberes produzidos (ESTEBAN, 1999), sendo necessário valorizar os fazeres que são produzidos no cotidiano escolar, levando em consideração suas especificidades sem, no entanto, desconsiderá-las. Afinal, a escola deve ser abordada com um lugar de práticas que contribuem para a *emancipação social*. Dessa forma, a mídia *podcast* torna-se um espaço privilegiado dos alunos produzirem discursos e quebrarem paradigmas a partir do desenvolvimento de experiências sociais e aprendizagens dinâmicas. O *podcast* pode ser um veículo midiático de problematização de questões sociais e históricas produzidas pelos próprios alunos que perpassa o ambiente escolar, trazendo cidadania e dando voz aos alunos em expressar seus anseios e suas ideias.

Fetzner (2015) ao criticar os modelos de avaliação externa produzidos pelo Estado percebe que a Escola deve “colaborar para o desenvolvimento de experiências sociais e aprendizagens que nos possibilitem um saber diferente do qual a nossa própria família já tem disponível” (FETZNER, 2015:141). Essa problemática, muito frequente em tempos de “Escola sem partido”, indica a importância da Escola em promover o debate e a diversidade de pensamento, buscando o sentido de uma educação para a alteridade e o respeito às diferenças. Assim, o *podcast* abre espaço de diálogo entre a Escola e os espaços públicos na sociedade pelo acesso gratuito e democrático da mídia nos ambientes virtuais de aprendizagem – a *podosfera*.

O *podcast* toma o sentido de instrumento educacional para além do conhecimento previsto no currículo, abrindo espaços de diálogo com os diferentes conhecimentos produzidos na web, no sentido de diversidade, pluralidade, na construção coletiva (as oficinas são trabalhadas nesse sentido) e, potencialmente, posiciona a escola no importante papel de instituição voltada para a vivência da cidadania e do pensamento crítico.

Outra questão importante a ser discutida é que o *podcast* se desvincula da ideia de padronização do processo de construção do conhecimento, colocando diferentes formas de se construir o pensamento – *brainstorm*¹²⁵, construção coletiva de pauta, debate de ideias e respeito a diversidade de pensamento. Distanciamos da ideia de classificação, pois entendemos os espaços virtuais e produção de conteúdo, no nosso caso o *podcast*, como meios potenciais de quebra de paradigmas.

“Práticas avaliativas são necessárias e imprescindíveis, nossa discussão está na prática avaliativa que, por meio de uma padronização, nega saberes, rotula e classifica pessoas e, ainda, cria resistências ao processo de aprendizagem em desenvolvimento. A qualidade da educação, em nosso ponto de vista, não pode abrir mão da participação dos envolvidos na elaboração e no acompanhamento do processo e, também, do diálogo com seus saberes e cultura” (FETZNER, 2015: 139)

Dar voz aos alunos é essencial na produção do *podcast* pois a polifonia – entendida no sentido de espaço que circulam diferentes vozes – gera processos democráticos de produção do conhecimento que

125 Abreviação do inglês *brainstorming* (tempestade de ideias). Termo muito usado na publicidade para resolução de problemas específicos. É um conjunto de exercícios mentais que servem para a criação de ideias a partir de um conceito ou problema. Utilizamos esse conceito pois acreditamos que os alunos carregam uma série de conhecimentos anteriores. Assim, motivamos a discussão coletiva a partir do conhecimento prévio carregado pelos discentes, sendo eles direcionados pelo professor em função de se construir, de forma científica e embasada, o conceito, tema ou expressão pretendida.

devem ser avaliados de forma coletiva, sem deixar, no entanto, de estabelecer um acompanhamento individual do aluno. A gravação, edição e publicação do *podcast* é um fim, mediado por todo um processo de construção de discurso; as oficinas tomam um caráter qualitativo, pois está inserida no processo de ensino-aprendizagem (SACRISTÁN, 1998).

Aula-Oficina: articulando teoria e prática

É preciso pensar a oficina como processo pedagógico que leva em consideração as diferenças e não homogeneiza o indivíduo. Trabalhar com o conceito de “aula-oficina” leva em consideração que nem todos os alunos possuem a mesma aptidão para determinadas ações. Essa afirmação traduzida para a tecnologia do *podcast* indica que nem todos os alunos podem querer participar diretamente da gravação do *podcast* e que, a partir da presença de diferentes atores envolvidos no processo, apresentamos a possibilidade diversa dos discentes contribuírem para a construção do conhecimento. Neste sentido, a oficina pode e deve envolver todos alunos, articulando os anseios, expectativas e habilidades de cada um. Todos participam da oficina no que se refere à construção da pauta e das discussões preliminares em torno do tema. Porém, o professor pode envolver os alunos em diferentes áreas do processo de gravação do *podcast*. Alguns alunos podem gerir os equipamentos de gravação, outros podem editar enquanto alguns cuidam, por exemplo, da divulgação do feed do *podcast*.

“Divisão de grupos: a) Designer de capa: Alunos interessados na parte visual do podcast, podem criar a arte de capa do episódio que o acompanhará no feed e nas redes sociais. b) Rede Social: Deixamos a sugestão para que os alunos criem uma página na rede social Facebook para divulgação do podcast e do projeto. c) Criação do texto introdutório: O texto introdutório do programa pode ser extraído da sessão de brainstorm ou mesmo de poesias, letras de músicas e outras fontes que ajudem a introduzir o tema do podcast para os ouvintes d) Gravação e Edição (administração dos equipamentos): Este grupo pode ser formado por alunos que sejam familiarizados com softwares de gravação e edição de áudio. e) Podcasters: O grupo é aqui representado por aqueles que irão participar do programa como podcasters.” (DE SOUZA, 2016:91)

Portanto, atribuímos a criação da pauta como primeira etapa de produção do *podcast*. Para tanto, trabalhamos com o quadro elaborado por BARCA (2004) que nos ajudou a perceber os diferentes protagonistas do *podcast* na perspectiva de aula-oficina:

Paradigmas Educativos - modelo de aula-oficina

Lógica	o aluno, agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas o professor, investigador social e organizador de atividades problematizadoras
Saber	modelo do saber multifacetado e a vários níveis: - senso comum, - ciência, - epistemologia.
Estratégias e recursos	múltiplos recursos intervenientes aula-oficina
Avaliação	material produzido pelo aluno, testes e diálogos
Efeitos sociais	agentes sociais

Modelo de aula-oficina (BARCA, 2004:02)

Entendemos a oficina enquanto aula de história (BARCA, 2004) e o *podcast* “dentro de uma perspectiva de reflexão epistemológica dentro e para o campo do Ensino de História”¹²⁶. Nessa mútua articulação, desenvolvemos a Oficina “Histórias na podosfera” com o intuito de contribuir para a formação de professores de história em relação às TICs e a mídia *podcast* e suas potencialidades para o ensino de história na Educação Básica.

A primeira etapa da oficina perpassa pela proposição da unidade temática investigativa fundamentada por BARCA (2004) e FERNANDES & SCHMIDT (2013) e pela perspectiva da Educação Histórica. Como discutido no capítulo anterior, firmamos uma articulação entre o campo da Teoria da História e da Didática da História com as pesquisas relativas ao campo dos Saberes Escolares.

Quando discutimos no capítulo anterior sobre nossa escolha de temporalidade a partir do *presentismo*, é aqui que nossa escolha teórica recai sobre a prática. Como gerar um tema para o *podcast* a partir do tempo presente? Essa pergunta é instigante, pois recai diretamente na articulação que envolve vários tópicos que discutimos no segundo capítulo: currículo, saber escolar, temporalidade e autoria docente. Assim, é necessário partir sempre de algum conteúdo curricular, seja ele *formal* – como tema curricular prescrito pelas secretarias municipais, estaduais e/ou federais na qual o professor está inserido – assim como o currículo oculto e o real. Ou seja, o tema precisa estar inserido nas atividades e no programa que o professor constrói em seu planejamento didático no qual os temas específicos deste currículo de História façam sentido. Um tema de *podcast* pode, por exemplo, surgir das discussões sobre a Segunda Guerra Mundial ou Golpe Militar de 1964 com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Essa articulação com o currículo é extremamente necessária, pois os temas precisam fazer sentido com a própria disciplina escolar¹²⁷.

Também é necessário que o tema do *podcast* venha a partir da realidade sociocultural dos alunos envolvidos. Para isso, o professor como autor de suas aulas deverá, através de seu campo de experiência e formação, encontrar o tema adequado a realização da oficina. No entanto, é preciso que o tema faça sentido. Para isso, partimos da articulação do curricular com a percepção temporal do *presentismo* que discutimos no segundo capítulo. Logo a produção do conhecimento escolar parte a princípio do conhecimento histórico de referência (MONTEIRO, 2015) e se constrói na práxis da sala de aula, dialogando com aquilo que vamos chamar de “conhecimento prévio” dos alunos.

Enfrentamentos próprios da sala de aula também podem imprimir escolhas por parte dos docentes na formulação de temas para o *podcast*. As demandas sociais, questões levantadas nas redes sociais, notícias, e situações da Escola geram intervenções por parte de professora na promoção de entendimentos do tempo presente e em colocações que visam garantir o respeito a alteridade.

A escolha do tema também perpassa pelas proposições levantadas por FERNANDES & SCHMIDT (2013:5) denominada de “primeira ênfase” e relacionada à “escolha da temática direcionada pela diretriz curricular e planejamento do professor”. No entanto, como afirmam as autoras é necessário que haja clareza dos objetivos de ensino em relação ao tema da aula para que as perguntas que instigam conhecimentos prévios não se confundam com o relativismo. Ou seja, é preciso ter objetivos claros do que vai se ensinar para que o tema da aula não seja relativizado com qualquer tema, retirando sua especificidade em relação ao objeto no tempo/espaço. É preciso ter cuidado com anacronismos.

126 Disponível em: <<<http://www.sobrehistoria.blog.br/o-projeto/>>> Acesso em 01 de dezembro de 2016.

127 Nossa escolha para o texto da Dissertação se deu na perspectiva da Educação em Direitos Humanos. Essa escolha é claramente uma sugestão para que a oficina possa ser compreendida de forma prática. No entanto, o professor pode fazer outras escolhas de temas para as suas aulas, sendo adaptadas a sua realidade e metodologia.

Histórias na podosfera

I. Braisntorm

Trabalhamos no sentido de que o aluno é agente e produtor de conhecimento e que o professor, para iniciar este processo, deve ser um investigador social, isto é, ele deve ser capaz de “aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceptualização dos alunos” (BARCA, 2004:01)

O conceito de *lógica* discutido por BARCA (2004) nos apresenta o aluno na perspectiva de um sujeito ativo com ideias prévias e experiências múltiplas. O professor, por sua vez, é sujeito investigador e a sua pratica nesta etapa da oficina é de empreender um processo de investigação dos conhecimentos prévios dos alunos. Nesse sentido, partindo do pressuposto de que o Ensino de História tem como um de seus objetivos a compreensão dos conceitos históricos como construção temporal e social, o professor deve se colocar na perspectiva de quem investiga como os alunos constroem tais conceitos. O aluno, visto como agente, torna-se nessa perspectiva também objeto de interpretação do professor que deve promover como parte de sua aula a avaliação de como os conceitos históricos estão sendo percebidos.

Na ação investigativa docente deve-se compreender que o senso comum é conhecimento que se liquefaz na medida em que os alunos são instigados a produzir sentidos sobre os conceitos abordados. Todo e qualquer aluno carrega informações advindas da sua realidade social, das diversas mídias presentes no dia a dia, de sua pesquisa e campo de experiência e isso não pode ser desprezado nas aulas de história. Sendo assim, propomos que o professor deva dividir a turma em grupos compostos de cinco a sete alunos. Assim, os alunos serão instigados a partir de perguntas relativas ao tema escolhido pelo podcast.

A ideia é levantar o conhecimento produzido pelos alunos para a elaboração da pauta de forma investigativa para que as intervenções do professor possam ocorrer. Seguimos as proposições de FERNANDES & SCHMIDT (2013:6) que apresentam este momento denominando-o de “segunda ênfase: a elaboração de perguntas para investigar os conhecimentos prévios a partir dos objetivos de ensino planejados para a temática”. As perguntas, exemplificadas abaixo, são dirigidas aos alunos em grupos formados com o intuito de debater as ideias sobre o tema.

TEMA: A formação dos Direitos Humanos no Brasil

Objetivos de Ensino

Pergunta para investigação dos conhecimentos prévios

Identificar as conquistas sobre os direitos do ser humano em nossa sociedade.

Os direitos que possuímos hoje sempre existiram? Comente e cite exemplos direitos conquistados.

Compreender os direitos humanos como processo histórico de luta.

Em relação ao trabalho, as mulheres sempre tiveram os mesmos direitos que os homens? Explique.

Perceber as rupturas e continuidades do processo de construção dos

Que situações hoje refletem a violência contra as minorias? Exemplifique.

Modelo de Perguntas em Direitos Humanos no Brasil (DE SOUZA, 2016:89)

A clareza dos objetivos em relação ao tema do podcast é necessária, pois ela pode produzir desvios teóricos e relativismos. Assim, os enfrentamentos de diferentes pontos de vista devem se dar a partir das perguntas investigativas. Elas podem ser produzidas dentro de qualquer tema, desde que respeitas as condições teóricas discutidas ao longo deste texto.

2. Pauta e gravação:

A segunda etapa da oficina é a realização da pauta. Trata-se de um dos aspectos mais fundamentais da gravação do *podcast*, pois é a base que define as discussões em relação ao tema escolhido e o debate entre alunos e professor. A pauta não é algo engessado e deve sempre estar em constante reestruturação e mudança, partindo-se sempre da ideia de que o conhecimento é construído e, portanto, sempre pode ser atualizado. Esse conhecimento é produzido a partir da ação docente que, após o processo de constituição do conhecimento prévio (*brainstorm*), irá intervir discutindo e problematizando as discussões dos alunos na etapa anterior.

O professor deve intervir nesta parte empreendendo um processo de desnaturalização e historicização em relação à compreensão de senso comum dos alunos. A atividade de *Brainstorm* dá lugar às colocações do professor de história que irá problematizar os conteúdos produzidos durante o debate de ideias dos alunos. O professor deverá realizar uma organização da dimensão temporal do objeto de estudo – de forma linear ou não – discutindo os conceitos e ideias dos alunos, superando a compreensão de senso comum. A ação docente visa dar sentido à compreensão dos objetivos dispostos nas perguntas, dando um novo olhar, agora histórico, do tema do *podcast* podendo se utilizar de analogias (MONTEIRO, 2005) e contextualizações. Essa intervenção é que permite que o Saber Ensinado cumpra o seu objetivo de tecer um olhar crítico sobre o objeto estudado.

“O fio de sentido é dado por quem narra: o professor. Pode ser rejeitado ou compartilhado. O aluno aprende, não aprende, compreende de outra forma, se apropria (ou não) do saber. A dimensão temporal está subjacente, linear ou não. A trama, o enredo é armado para a construção do sentido. Contextualizações e analogias são alternativas encontradas para possibilitar a compreensão do sentido desejado. Trazer para a realidade do aluno implica em encontrar instrumentos para que a empatia abra espaços para superar a própria circunstância e compreender o outro. Desnaturalizar e historicizar o social, estas são ações que fundamentam a ruptura do senso comum e a compreensão do cotidiano com olhar impregnado de História. O saber ensinado cumpre seu objetivo de permitir a volta ao cotidiano com um novo olhar, crítico e conceitualmente mais instrumentalizado.” (MONTEIRO, 2003:11)

A produção da pauta se apresenta como instrumento de orientação do tema com o seu aspecto temporal de compreensão do passado, do presente problematizado e o futuro como horizonte de expectativa. Dialogamos com o conceito de “narrativa histórica” por relacionar o tempo como tempo humano quando se é articulado de forma narrativa, ou seja, a narrativa encontra sentido histórico quando toma uma dimensão de experiência, do vivido. Neste sentido, o podcast é narrativa na medida em que produz sentidos históricos problematizados pelas categorias meta-históricas de KOSELLECK (2006); o “espaço de experiência” – na articulação entre os conhecimentos prévios, os saberes escolares e a escolha pela temporalidade do tempo presente (a presença do passado/presente) – e o “horizonte de expectativa” – na percepção do futuro como o não experimentado. Dessa forma, a produção da pauta deve seguir a seguinte ordem:

- 1ª Apresentação do tema geral
- 2ª Problematização
- 3ª Discussões sobre o passado
- 4ª Mobilização de questões do presente

A utilização dessas categorias meta-históricas nos ajudam a compor a narrativa que pode ser constituída na pauta e na gravação do podcast, partindo sempre de problemáticas do Tempo Presente, sejam elas do “passado atual, sejam aqueles no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados” (KOSELLECK, 2006:309) – a experiência do vivido pelos alunos (trazemos sempre para o lado da cibercultura) – como também para a “Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva e a curiosidade” – expectativa de vida, sonhos e projeto dos alunos. Assim, o professor de história no processo de gravação atua na produção de um discurso – o narrador explícito – recompõe, recria, produz fatos e processos (MONTEIRO, 2015) ao debater e construir a narrativa histórica em áudio com os alunos participantes da oficina sempre a partir de enfrentamentos do Tempo Presente.

A comunicação que em nossa oficina é a gravação e divulgação do podcast constitui-se como um dos elementos mais importantes. Dialogando com BARCA (2004) reconhecemos que a comunicação do aluno, como quarto elemento da *unidade temática investigativa*, “expresse a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação disponíveis” (p. 21). Assim, o podcast torna-se meio interativo de fazer os alunos pensarem como aprenderam e o que mais gostaram de aprender nas aulas de história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, Pablo. *O Feed e a fidelização do podovinte*. In: LUCIO, Luís. Reflexões sobre podcast. Marsupial Editora, 2014.
- BARCA, Isabel. *Aula Oficina: do Projeto à Avaliação*. In: Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.
- DE SOUZA, Raone Ferreira. *Usos e Possibilidades do Podcast no Ensino de História*. 2016. 106 f. Dissertação de mestrado, Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2016.
- ESTEBAN, M.T. (org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- FERNANDES, L. Z. *A Reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa*. In: Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História: metodologias e novos horizontes. São Paulo: FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.
- FETZNER, Andréa Rosana Fetzner. *Entre diálogo e a redução: práticas curriculares e avaliativas*. In: DE OLIVEIRA FERNANDES, Claudia. *Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. Cortez Editora, 2015.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.
- MONTEIRO, Ana Maria. *Aulas de história: questões do/no tempo presente*. Educar em Revista. Curitiba, Brasil, n. 58, p. 165-182, out-dez. 2015
- _____, Ana Maria. *Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história*. Cadernos Cedes, v. 25, n. 67, p. 333-347, 2005.
- _____. *A história ensinada: algumas configurações do conhecimento escolar*. História&Ensino, v9, 2003. Revista do laboratório do Ensino de História da UEL.
- MOURA, Adelina; CARVALHO, Ana Amélia Amorim. *Podcast: uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula*. 2006.
- SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. P. *A avaliação no ensino. Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Hegemonia curricular e Ensino de História: escolarização e senso comum na construção do conhecimento histórico-escolar

RODRIGO DIAS TEIXEIRA*

Este texto tem como objetivo principal analisar a relação entre escolarização e o senso comum na configuração de uma determinada hegemonia curricular no Ensino de História. Temos também como objetivo secundário interpretar as formas de construção do conhecimento histórico-escolar no interior desse processo. Para este fim, dialogaremos com Ivor Goodson, Teresa Seabra e Basil Bernstein com o objetivo de analisar o processo de escolarização como forma de legitimação institucional de um determinado tipo de conhecimento, como também com a produção de Antonio Gramsci no exame da difusão das ideias e práticas que a partir do senso comum podem viabilizar a construção de uma determinada hegemonia curricular.

Do ponto de vista epistemológico, a escola é lugar da produção de um determinado tipo de conhecimento, o conhecimento histórico-escolar, que é forjado a partir de uma série de determinantes. Decifrar a diversidade de fatores, sujeitos e saberes que conformam a produção do conhecimento histórico-escolar é um importante desafio. Na medida em que o currículo é elaborado e negociado no interior dos conflitos sociais existentes em variados níveis, a maneira pela qual sua efetivação ocorre tem como importante determinante a pluralidade existente na comunidade escolar. Nesta construção, os conhecimentos prévios dos estudantes têm peso marcante, pois além dos conhecimentos já alicerçados no processo de ensino-aprendizagem escolar, os discentes também carregam consigo características difusas e dispersas do pensamento genérico da época e do local em que vivem. Os conhecimentos prévios não são produzidos apenas no espaço escolar, na “aula anterior” ou no “ano passado”, mas também a partir de uma determinada cultura histórica construída fora deste ambiente, a qual se relaciona com uma maneira específica de ler o mundo. Entretanto, estes sujeitos e seus conhecimentos ao adentrarem na escola são em geral desvalorizados e estigmatizados. Em primeiro lugar, então, precisamos analisar a relação entre escolarização e currículo na condução de uma hierarquização entre conhecimentos no ambiente escolar.

I. Escolarização e hierarquização dos conhecimentos

Ivor Goodson, em pesquisa sobre a história da escolarização na Inglaterra, ressalta a relação entre currículo, diferenciação social e organização escolar. No estudo realizado pelo autor ficou demonstrada a institucionalização de uma importante característica potencial do currículo: o poder de diferenciar. Num primeiro momento, esta diferenciação ocorria a partir do tempo de escolarização, com currículos distintos para os estudantes que podiam ou não permanecer mais anos na escola. Em 1868, a escolarização secundária inglesa era classificada em três estágios: um grau que se baseava nos três “erres” (ler, escrever e contar), voltado para os alunos de até 14 anos, e destinado aos filhos dos “pequenos proprietários agrícolas, pequenos comerciantes e artesãos superiores”; um outro grau até os 16 anos de idade, destinado aos filhos das “classes mercantis”; e mais um grau de escolarização até os 18 ou 19 anos de idade, destinado aos filhos das famílias de boa renda (filhos de profissionais ou homens de negócios com maior remuneração). A maior parte da classe operária acabava por permanecer no primeiro grau de escolarização, tendo acesso apenas aos conhecimentos básicos (GOODSON, 2013:35). Esta concepção ganhou status normativo pela “produção em série” dos sistemas de padronização de salas de aula, ma-

* Professor da Rede Municipal de São Gonçalo e do Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CES-PEB-História) da UFRJ. Doutor em História Social pela UFF. Especialista em Ensino de História (CESPEB-História) UFRJ. Membro do LEPEH-UFRJ.

térias e fluxogramas. É importante destacar que essa padronização emergiu ao lado tanto da expansão do sistema escolar como atividade de massa e subsidiada pelo Estado, quanto da criação das primeiras juntas examinadoras universitárias em 1860. Se, numa perspectiva, a expansão do aparelho escolar era necessária devido as novas demandas por maior instrução e habilidades técnicas impostas pela revolução industrial, por outra, este processo não poderia resultar num fortalecimento intelectual e político das “classes inferiores”, o qual poderia ocasionar uma “ameaça a hierarquia social”.

O processo de diferenciação partiu então para um segundo momento, no qual ocorria não mais pelo tempo que o aluno permanecia na escola, mas a partir das diferentes “mentalidades” que certos grupos supostamente teriam. Com a consolidação das matérias escolares durante o início do século XX, em especial após a definição dos Regulamentos Secundários em 1917, o conflito curricular começou a produzir uma diferenciação interna e seletiva sobre os estudantes. Com o estabelecimento de forma mais objetiva dos conhecimentos que deveriam ser examináveis, o escopo do currículo foi progressivamente forjado tendo importante influência das necessidades definidas pelas universidades. Ficava então claro que o currículo escolar estava sendo moldado com importante impacto das matérias das provas definidas pelas juntas examinadoras universitárias. Com o Ato Adicional de 1944, e a introdução do Certificado Geral de Educação em 1951, consolidava-se um currículo no qual as “matérias” acadêmicas, que tinham forte vinculação com as “disciplinas” universitárias, eram as mais valorizadas na escola, tanto culturalmente quanto financeiramente, dispendo de um corpo docente mais numeroso e melhor remunerado (GOODSON, 2013:36). Esta valorização diferenciava os estudantes agora em três grupos: num primeiro estariam os estudantes “verdadeiramente interessados” no aprendizado, os quais eram associados aos currículos das “Grammar Schools”, que em geral ingressavam em profissões liberais ou assumiam cargos de alto escalão em empresas; um segundo grupo de estudantes que seriam supostamente mais interessados em ciências ou artes aplicadas, que deveriam, portanto, frequentar escolas técnicas; e um terceiro grupo de estudantes que lidavam mais facilmente com assuntos “concretos” do que excessivamente “teóricos”, que deveriam ser guiados por um currículo mais “prático” que os encaminharia para um trabalho de tipo manual. Tinha-se, então, uma nova forma de priorização dos alunos através do currículo no qual a proximidade ou não com o conhecimento legitimado pela universidade tornava-se um padrão para selecionar os alunos “aptos” e “não aptos”. Esse novo padrão foi denominado por Goodson como a “tríplice aliança entre matérias acadêmicas, exames acadêmicos e alunos aptos”. Consolidava-se a concepção de que eram os estudiosos universitários que deveriam definir as disciplinas escolares, isto é, o conhecimento a ser ensinado na escola. Inventava-se uma tradição curricular na qual sua dimensão pré-interativa deveria ter prioritariamente a chancela da universidade e de seus códigos acadêmicos, em detrimento das reais demandas existentes no ambiente escolar.

Mesmo com a eleição de um governo trabalhista em 1945 e existência da campanha de expansão da educação pública através das escolas integradas (“Comprehensive Schools”) pós-1965, a diferenciação como política institucional não foi revertida. Para Goodson, o que de fato ocorreu foi a defesa da ampliação da escola secundária (“Grammar School”) para a totalidade dos grupos sociais. Esta mudança teria gerado apenas uma alteração no “eixo geométrico” da diferenciação: se anteriormente, o eixo era “vertical”, baseado na existência de diferentes escolas e currículos para diferentes grupos sociais, agora esse seria “horizontal”, no qual a segregação interna a partir do fluxograma das matérias daria o tom. Se, antes, a escolarização estava separada num sistema “tripartite” (escola secundária - “Grammar School” - de perfil “acadêmico”; escola técnica, com centralidade num conhecimento cunho técnico; e a escola moderna, centrada nos aspectos “práticos” e “manuais”), agora toda a estrutura deveria ser integrada sob um “único teto”, que congregava todos esses tipos de escolarização que estavam antes separados. Teoricamente, a criança pobre poderia agora ter a mesma “oportunidade” dos “filhos dos ricos”, pois os diversos grupos sociais estudariam na mesma escola, o que tenderia a democratizar não só o acesso

ao ensino escolar, mas a produção de conhecimento. Mas, o que realmente ocorreu foi uma segregação interna a partir da classificação dos “tipos de estudantes” entre “acadêmicos” e “não acadêmicos” (GOODSON, 2013:96), os quais teriam mais ou menos familiaridade com certas disciplinas, “mais acadêmicas”, em relação às outras, “menos acadêmicas”. Disciplinas que tinham mais fortemente a marca de um conhecimento acadêmico descontextualizado tornaram-se o novo padrão das reformas curriculares, baseado num modelo hierárquico e estratificado, no qual um certo conhecimento abstrato calcado num código e cultura próprios de uma determinada classe é oferecido a uma clientela mais ampla.

Como nos lembra Teresa Seabra (SEABRA, 2009), a demanda por escola pública surgida com base nos ideais de igualdade do novo contexto histórico das sociedades modernas foi ressignificada pelos promotores destas políticas. O objetivo fundamental dos governos tornou-se uma forma de padronização da escolarização que não visava garantir uma real igualdade entre todos, mas uma suposta “igualdade de oportunidades” na qual os “melhores”, “mais dedicados”, seriam recompensados pelo seu esforço com melhores notas, e, posteriormente, acesso aos cursos universitários. Uma concepção meritocrática de igualdade de oportunidades, muito adequada à concepção de mundo de boa parte dos setores dominantes que ganhava força também no ambiente escolar. Quando certa “base” da escolarização se tornava relativamente uniforme, ocorriam mudanças e deslocamentos nas formas e níveis de distinção a partir do currículo conduzido pelas bancas de avaliação das universidades, como no acesso ao ensino superior e a determinados cursos com um maior grau de hierarquização. Novas maneiras de impor os padrões social e culturalmente aceitos no interior da escola assim expandiam-se. Os conhecimentos produzidos e reproduzidos no ambiente escolar eram legitimados na medida em que eram capazes de hierarquizar os estudantes, sendo essa uma de suas principais prerrogativas. O sentido principal não era a produção de um conhecimento socialmente útil, que possibilitasse o engajamento de sujeitos ativos e capazes de interpretar e ler o mundo, mas, ao contrário, manter, na medida do possível, um controle social sobre os estudantes que viabilizasse a manutenção do status quo. A consolidação de novas formas de exclusão era parte necessária de uma relação hierárquica na qual apenas certos sujeitos seriam capazes de produzir conhecimento, enquanto outros não conseguiriam (ou mesmo sequer poderiam ser considerados sujeitos). Assim, os estudos de Goodson e Seabra indicam interessantes caminhos de análise sobre os mecanismos que geram os “excluídos do interior” nas escolas mesmo após certa expansão e uniformização do ensino. Muitas dessas pesquisas têm intercessões e sofrem influências da assim chamada “Nova Sociologia da Educação” e da vertente conhecida como “reprodução cultural” no interior das teorias do currículo¹²⁸. Neste caso específico, uma das marcas é o diálogo com a teoria dos códigos de Basil Bernstein.

1.1 – As teorias dos códigos de Basil Bernstein

Os motivos que mantinham certo fracasso escolar de crianças provenientes das camadas populares em comparação com aquelas provenientes das classes médias, mesmo após a expansão do acesso ao ensino, foram um dos cerne da pesquisa de Basil Bernstein. Para o autor, existe uma relação direta entre aproveitamento escolar, classe social e linguagem. Numa sociedade dividida em classes, os códigos seriam dispositivos de posicionamento culturalmente determinados, vinculados à distribuição de poder e à princípios de controle (BERNSTEIN, 1996: 28). Existiria uma relação simbólica construída a partir da definição de certos princípios, os quais regeriam a linguagem e hierarquizariam os sujeitos a partir do seu repertório cultural e de suas práticas sociais. Segundo o próprio Bernstein, o conceito de código tem alguma proximidade com o conceito de habitus de Pierre Bourdieu, com a diferença de que, enquanto o habitus seria um conceito mais amplo, vinculado a uma gramática cultural especializada de acordo com

128 Aqui nos utilizamos das definições propostas por SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

a posição de classe e com os campos de prática, o código poderia ser encarado como um esforço de se escrever as “gramáticas pedagógicas de habitus especializados e as formas de transmissão que buscam regular sua aquisição” (BERNSTEIN, 1996: 14).

Dentro do ambiente escolar relações são construídas a partir das diferentes funções que os sujeitos exercem na divisão social do trabalho, forjando-se códigos que modulam diferentes formas de hierarquia, tanto entre aos sujeitos em si, quanto sobre a possibilidade desses mesmos sujeitos de produzirem conhecimentos socialmente legitimados. Ou seja, a hipótese geral de Bernstein vincula a escola à divisão social do trabalho na sociedade capitalista, sendo uma de suas consequências a produção de diferentes códigos, definidos pelo autor como restritos ou elaborados. Os códigos restritos e elaborados seriam derivados dos códigos dominados e dominantes, tendo em si características específicas que regulam as relações pedagógicas. Para ele, a classe trabalhadora teria uma linguagem mais vinculada a um determinado contexto, contendo significados particularistas só compreensíveis a partir da experiência/vivência direta, sendo, portanto, mais restrita. Já a linguagem própria da classe média seria mais facilmente liberada do contexto, contendo significados universalistas que possibilitariam sua compreensão para além daqueles que vivenciariam certas experiências, sendo, então, um código elaborado. Nos termos de Bernstein, na primeira forma (código restrito), “[...] os significados estão intimamente ligados ao contexto e só seriam inteiramente compreendidos por outras pessoas, se estas tivessem acesso ao contexto que originariamente gerou o discurso”, enquanto na segunda (código elaborado), “[...] os significados são libertados do contexto e, assim, compreensíveis por todos” (BERNSTEIN, 1982:25 apud NARZETTI & NOBRE, 2016: 290). Ao classificar as diferenças entre esses códigos, foi possível chegar à conclusão de que a linguagem falada pelos estudantes da classe trabalhadora não era a mesma linguagem difundida e legitimada pela escola. O repertório cultural que regulava os códigos próprios dos estudantes provenientes da classe trabalhadora não era validado pelo ambiente escolar, gerando importantes dificuldades no processo de construção de conhecimento por parte de seus membros, o que, em grande medida, influenciava o seu êxito nas avaliações realizadas na escola.

É importante enfatizar, como nos lembram Claudiana Narzetti e Ayene Nobre, que não estamos aqui construindo uma dicotomia entre variedade popular e variedade culta da língua. Apesar da utilização do termo código, o autor não se refere à língua enquanto sistema de regras, mas à linguagem enquanto atividade concreta exercida pelos sujeitos. Estamos tratando da diversidade de expressões da linguagem tendo como referências as classes sociais dos sujeitos, examinando as possibilidades de sua análise e classificação. Nas pesquisas realizadas por Bernstein, constatou-se que o código restrito se definiria por ser mais condensado, tendo como características sentenças curtas e gramaticalmente simples, expressões idiomáticas (provérbios, frases feitas), grande utilização de linguagem não-verbal (gestos, expressões faciais e tons de voz), dentre outras, enquanto o código elaborado seria formado por sentenças gramaticalmente mais complexas e longas, maior variedade no uso de adjetivos, advérbios e pronomes buscando esclarecer o significado deslocando-o do seu contexto. O estudante proveniente da classe trabalhadora tenderia a possuir apenas o código restrito, enquanto aquele vindo da classe média teria o contato com os dois tipos de códigos, podendo então dominá-los indiscriminadamente. A socialização realizada no ambiente familiar seria determinante na aquisição dos códigos, os quais também seriam regulados pelo processo de escolarização. Existiria, portanto, uma relação entre o posicionamento dos estudantes e de suas famílias na divisão social do trabalho, a aquisição dos códigos e a sua legitimação e difusão na escola¹²⁹ (BERNSTEIN, 1996:36).

129 BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico: Classe, Códigos e Controle (Volume IV). Petrópolis: Vozes, 1996. Pág 36

O código elaborado seria, por excelência, o código avaliado e difundido pela escola como o “correto”. Os estudantes que não dominam o código elaborado não seriam capazes de produzir um conhecimento legitimado pelo ambiente escolar no processo de avaliação (controle curricular), tornando-se hierarquicamente inferiores àqueles que teriam a competência de adaptação aos códigos veiculados. Uma prática curricular que manteria a hierarquia entre as classes sociais, mesmo que, supostamente, estivéssemos diante de uma “igualdade de oportunidades”¹³⁰.

A perspectiva de Bernstein, entretanto, não é isenta de críticas. Levando em consideração as novas contribuições das teorias linguísticas mais atuais, seria possível realizar algumas revisões e/ou novas contribuições a partir da teoria dos códigos. Uma das perspectivas possíveis seria a superação de uma visão que separa de forma rígida a modalidade oral e a modalidade escrita da língua. Se, para Claudiana Narzetti e Ayene Nobre, seria injusto defender que Basil Bernstein comunga explicitamente com a concepção que defende a dicotomia entre a linguagem oral e linguagem escrita, talvez fosse interessante reinterpretar a teoria dos códigos por um viés que propõe colocar as duas em pé de igualdade. Reinterpretando a teoria de Basil Bernstein tendo como princípio a teoria do continuum entre oralidade e escrita, teríamos novos marcos de similitude entre os conceitos, aproximando as características do código restrito não mais ao texto oral por si só, mas ao texto oral não planejado, e o código elaborado não ao texto escrito, mas ao texto oral planejado. Assim, levando em consideração que a relativa falta de planejamento não é um defeito, mas “a forma de estruturação determinada pela situação e interação comunicativa e seus demais fatores” (NARZETTI & NOBRE, 2016:12), podemos analisar que a repetição de palavras e os recursos não-verbais (riso, olhar, gesticulação) característicos do código restrito são, na verdade, elementos que atribuem riqueza e complexidade ao uso oral da língua (NARZETTI & NOBRE, 2016:13), não sendo, então, defeitos ou demonstração de falta de qualidade mas, ao contrário, possíveis recursos utilizados pelo autor para qualificar a emissão da sua mensagem. Acredito que o grande avanço dessa perspectiva está em desmistificar uma suposta superioridade do código elaborado (o termo elaborado em comparação à restrito inclusive pode fortalecer essa impressão), colocando em pé de igualdade os códigos que são tipicamente mais próximos dos filhos das classes populares e os produzidos e utilizados pelos herdeiros da classe média e superiores.

As pesquisas de Goodson, Seabra e Bernstein são de fundamental importância para análise da escola, com contribuições marcantes na construção de uma teoria crítica do currículo. Seus estudos nos auxiliam na sistematização, no âmbito das ideias, do movimento real que constrói as seletividades que conduzem a epistemologia da escolarização, as quais são parte das hierarquias demarcadas sobre os estudantes a partir de certas práticas curriculares. As desigualdades sociais produzidas e reproduzidas na escolarização são características definidoras das dimensões pré-ativas e interativas do currículo, sendo, portanto, condutoras do currículo como espaço de conflito social. Na medida em que o currículo é produzido e negociado no interior dos conflitos sociais existentes em variados níveis, a maneira pela qual sua efetivação ocorre tem como importante determinante a diversidade existente na comunidade escolar. Por ser produzido como parte deste processo, o conhecimento histórico-escolar é também um lugar de fronteira (MONTEIRO; PENNA:2011) na medida em que é determinado na relação de construção entre saberes e culturas neste mesmo ambiente. Como nos lembra Raymond Williams, a escola tem como principal função organizar determinadas formas de interpretação da experiência (WILLIAMS, 2005:217). Este é um processo extremamente complexo, já que subsistem uma série de práticas, experiências, significados e valores trazidas pelos sujeitos para a escola que não podem ser considerados como

130 Uma análise mais densa sobre como as dimensões interativa e pré-interativa do currículo constroem a hierarquização e estigmatização dos estudantes através das diferentes formas de apropriação do código elaborado é um desafio ainda em aberto.

mera parte da cultura dominante efetiva, sendo, em diversos momentos, contraditórios ou mesmo contrastantes. Para compreender o movimento de diálogo-incorporação que ocorre entre as concepções teórico-práticas prévias dos sujeitos que fazem parte da escola e aquelas que são nela especificamente desenvolvidas, é fundamental adentrarmos na análise do senso comum.

2 – Senso comum e Ensino de história

A análise do que comumente é chamado de “senso comum” elevou-se a partir das contribuições de Antonio Gramsci em seus cadernos do Cárcere. Ao invés de contrapor o chamado senso comum às ciências de referência, Gramsci buscou analisar como os “simples” constroem a sua forma de conceber o mundo e o que os conduz na sua atuação teórico-prática cotidiana. O autor parte do pressuposto que é necessário, em primeiro lugar, superar a ideia de que apenas um grupo muito específico de pessoas seria capaz de realizar atividades intelectuais, isto é, serem “filósofos”. Para Gramsci, todos são “filósofos” (GRAMSCI, 1999:93):

“É preciso destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia é algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características desta “filosofia espontânea”, peculiar a “todo o mundo”, isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e agir que se manifestam naquilo que geralmente se conhece por “folclore”

Assim, na linguagem, no senso comum e no bom senso, e em todas os sistemas de crenças e superstições populares, é sistematizada uma maneira específica de interpretar e atuar no mundo. Para compreendê-la é importante avançarmos na análise das diversidades de suas dimensões, tendo destaque a dupla perspectiva analítica sobre o folclore¹³¹. Para Gramsci, o folclore tanto é o que “se geralmente se conhece por folclore” (crenças, superstições, opiniões, modos de vida e agir), quanto sua dimensão teórico-prática. O folclore também é fonte de “filosofia”, mas ao contrário da “filosofia dos filósofos”, que é organizada e coerentemente única, é desagregada, sendo apresentada em inúmeras formas. Ou seja, Gramsci não separa cultura e filosofia. O senso comum também tem a sua própria filosofia (GRAMSCI, 1999:114):

“(…) que é a “filosofia dos não filósofos”, isto é, a concepção do mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio. O senso comum não é uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço: é o “folclore” da filosofia, e, como folclore, apresenta-se em inumeráveis formas; seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconsequente, conforme a posição social e cultura das multidões das quais ele é a filosofia. Quando na história se elabora um grupo social homogêneo, elabora-se também, contra o senso comum, uma filosofia homogênea, isto é, coerente e sistemática”

Apesar do senso comum ser mais presente como fonte de interpretação da experiência naqueles que não exercem socialmente a função de intelectuais (no caso do ambiente escolar, os estudantes), ele não se resume a este ou aquele determinado grupo. Existe, na verdade, uma diversidade de “senso comuns”,

131 Para Guido Liguori, desde as listas de assuntos principais que abre o Caderno 1, quanto na lista que veio a ser encontrada no Caderno 8, a expressão “senso comum” sempre aparece vinculada a “folclore”. Ver LINGUORI, Guido & VOZA, Pasquale. Dicionário Gramsciano (1926-1937). São Paulo: Boitempo, 2017.

já que todo estrato social tem o seu próprio “senso comum”, que no fundo é a concepção de mundo mais difundida em cada determinado estrato ou grupo, que por sua vez é influenciado pela região e período histórico específico, etc (GRAMSCI, 2000:209). Podemos falar, então, de um senso comum docente (ou mesmo um senso comum dos professores e professoras de história), de um senso comum juvenil, de um senso comum do “ambiente escolar”, e de um “senso comum” específico de uma determinada comunidade escolar, que congrega uma diversidade de “senso comuns”. Em âmbito mais geral, a conjunção e interação dessas diversidades de “senso comuns” constitui, então, “o senso comum” que congrega a todos, embora esse não seja fonte de interpretação da experiência da mesma forma para os diversos “cérebros individuais”.

Nesse sentido, o senso comum é currículo, pois é fonte fundamental de determinadas formas de interpretação da experiência que atribuem sentidos os processos educacionais. A comunidade escolar como um todo traz consigo um determinado senso comum que influi diretamente na significação do conhecimento ali produzido. Por isso é tão importante imprimir novas máximas no senso comum, como “menino é menino, menina é menina”, “professor é doutrinador”, “mulher nasceu para fazer os afazeres domésticos”, “comunista é bandido”, dentre outras, pois elas são fontes da interpretação da experiência, sendo reconstruídas e disseminadas também no ambiente escolar. A disputa do senso comum é central pois conduz determinada hegemonia curricular que molda a significação do processo de aprendizagem realizado na construção do conhecimento histórico-escolar. O conflito curricular antecede a escola, sendo parte mais geral do conflito existente em toda a sociedade, tendo nele um peso marcante das diversas conformações do senso comum. A disputa do senso comum e em torno dos usos públicos da história realizados no âmbito da sociedade civil são fundamentais na construção das relações pedagógicas que possibilitam a conformação de uma determinada hegemonia curricular no ensino de História. E como faríamos esta disputa curricular no interior da escola?

Para Gramsci, se buscamos formar o aluno culturalmente, nós professores deveríamos, ao invés de nos basearmos no conhecimento prévio que o estudante tem da ciência de referência, partir do “senso comum”, em primeiro lugar, da religião, em segundo, para só então trabalhar diretamente com os conhecimentos sistematizados pelas ciências de referência (GRAMSCI, 1999:119):

“No ensino da filosofia dedicado não a informar historicamente o aluno sobre o desenvolvimento da filosofia passada, mas a formá-lo culturalmente, para ajudá-lo a elaborar criticamente o próprio pensamento e assim participar de uma comunidade ideológica e cultural, é necessário partir do que o aluno já conhece, da sua experiência filosófica (após lhe ter demonstrado que ele tem uma tal experiência, que é um “filósofo” sem o saber). E, já que se pressupõe uma certa média intelectual e cultural dos alunos, que provavelmente não tiveram ainda mais do que informações soltas e fragmentárias, carecendo de qualquer preparação metodológica e crítica, não é possível deixar de partir do “senso comum”, em um primeiro lugar, da religião, em segundo, e, só numa terceira etapa, dos sistemas filosóficos elaborados pelos grupos intelectuais tradicionais”

O professor, por exercer na sociedade a função de intelectual, muitas vezes se equivoca ao imaginar que, como a ciência de referência tem um impacto direto sobre o seu modo de pensar e agir, da mesma maneira isto ocorreria com a massa em geral, isto é, com aqueles que não exercem na sociedade a função de intelectuais. Mesmo que para o professor a História como ciência de referência e sistema filosófico tenha o potencial de viabilizar uma compreensão mais ampla do mundo, é um equívoco acreditar que a crítica do senso comum será feita a partir da relação direta com os conteúdos curriculares históricos: a construção de um novo conhecimento histórico-escolar que ressignifica os conteúdos curriculares para que estes sejam uma nova fonte da interpretação da experiência não é pressuposto, mas resultado do processo de autoconsciência.

Não são irrelevantes, portanto, diversas máximas do senso comum estudantil como “História não serve para nada”, “é inútil”, “não sei porque estudar um monte de gente que já morreu”, etc. Elas têm um significado

contraditório na medida em que, para além de “desqualificar” a história e seu ensino, também realiza uma crítica ao próprio processo de ensino-aprendizagem que não parte das necessidades e experiências dos estudantes, mas das questões específicas da ciência de referência e daquilo que seus especialistas definiram como relevante. Não partem do senso comum e da sua crítica como fonte da interpretação da experiência. Neste caso, as máximas do senso comum estudantil devem se tornar fonte dos problemas a serem examinados no processo de ensino-aprendizagem, “coordenando” a ação docente para que, através da sua crítica (e da crítica ao próprio processo de ensino-aprendizagem e de seus pressupostos rotineiros) seja construído um conhecimento histórico-escolar de fato significativo. Como “a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor” (GRAMSCI, 1999:399) é fundamental que o professor “saiba ser aluno” e compreenda o papel de coordenação na construção do conhecimento por parte dos alunos-professores, pois é nesta relação que se constrói o conhecimento histórico-escolar; senão, o que será produzido será apenas uma determinada memorização de um conteúdo curricular baseado nas ciências de referência, reconstruindo no ambiente de sala de aula uma concepção hierárquica tanto em relação ao conhecimento, quanto sobre quem são os sujeitos que o produzem, já que, segundo essa concepção implícita, os estudantes não produziram conhecimento, mas apenas o reproduziriam da maneira pela qual o professor imagina que seja relevante, sendo esta maneira então classificada como conhecimento. É um importante desafio aprender na relação com os estudantes os caminhos necessários para a superação do nosso próprio senso comum docente.

Entretanto, é muito difícil o estabelecimento de um novo senso comum docente no qual a máxima “o estudante produz conhecimento” seja de fato aceita como premissa pedagógica e epistemológica, pois a crítica embutida na afirmação de que “todos são intelectuais” é contraditória com a realidade da divisão intelectual do trabalho na qual, aparentemente, a elaboração do conhecimento se dá por aquele que o sistematiza, e não pelo o grupo social que o produz. Como nos lembra Gramsci, ao se trabalhar praticamente para fazer história, produz-se conhecimento histórico implícito (GRAMSCI, 1999:343):

“Se a filosofia é história da filosofia, se a filosofia é “história”, e a filosofia se desenvolve porque se desenvolve a história geral do mundo (isto é, as relações sociais nas quais vivem o homem) e não porque a um grande filósofo sucede um filósofo maior e assim por diante, é claro que, ao se trabalhar praticamente para fazer história, faz-se também filosofia “implícita” (que será “explícita” na medida em que filósofos a elaborarem coerentemente), suscitam-se problemas de conhecimento que, além da forma “prática” de solução encontrarão, mais cedo ou mais tarde, a forma teórica dos especialistas, após ter encontrado imediatamente a forma ingênua do senso comum popular, isto é, dos agentes práticos das transformações históricas”

As premissas de Gramsci de que “todos são intelectuais” e de que “conhecimento é história” tem importante impacto nas análises sobre as disputas em torno de uma determinada hegemonia curricular. A construção de uma “reforma intelectual e moral” no ensino de História que critique determinada hegemonia curricular pode ser feita apenas a partir de novas metodologias de ensino ou é necessário, ao lado de novas práticas, a transformação da história? É possível transformar o ensino de História sem transformar a própria história? Como é construído o conhecimento histórico-escolar, na medida em que a prática histórica também constrói conhecimento histórico implícito, mesmo que de forma não conscientemente relacionada aos conteúdos curriculares da ciência de referência?

Estamos diante da análise da agência (ação humana) dos não historiadores na construção do próprio conhecimento histórico, e em nosso caso específico, do papel daqueles que não exercem na escola a função de “intelectuais” (discentes) na produção do conhecimento histórico-escolar. A construção do conhecimento histórico-escolar seria realizada apenas no âmbito de cada cérebro individual, ou como

parte de um processo coletivo de transformação histórica realizada dentro e fora da escola? Como a transformação histórica coletiva, a autoconsciência individual e o ensino de História se relacionam?

Para Gramsci, os sujeitos da massa que atuam na transformação da história não necessariamente têm plena consciência da sua atuação ou detêm um conhecimento amplo sobre o próprio mundo que visam modificar. Não partem impreterivelmente do conhecimento pleno da vida e de si para transformar a realidade. Seria no vir-a-ser do movimento de transformação que se estabeleceria a contradição da existência de “duas consciências” históricas no indivíduo, uma demonstrada implicitamente na ação, e outra afirmada explicitamente a partir de conhecimentos e tradições passadas que foram por ele herdadas e assim servem como fonte da interpretação de sua experiência. A autoconsciência não seria pré-condição da transformação histórica, mas obtida a partir das diversas lutas de hegemonia ocorridas internamente em cada indivíduo, produto vindouro da unificação progressiva entre teoria e prática (GRAMSCI, 1999:103):

*O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência, a teórica desta sua ação, a qual, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer, aliás, que **sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir**. É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma, implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica. Todavia, esta concepção “verbal” não é inconsequente: ela liga a um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa, que pode até mesmo atingir um ponto no qual a contraditoriedade da consciência não permita nenhuma ação, nenhuma escolha e produza um estado de passividade moral e política. A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, uma consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. (grifos nossos)*

Seria então, a contradição em movimento entre a prática histórica da transformação da realidade e consciência que conduz a interpretação da experiência que produziriam a elaboração superior de uma consciência crítica, a qual, por sua vez, elevaria também a atuação prática. Neste processo, o pertencimento crítico à concepção de mundo de um determinado grupo social no qual se compartilhe certas formas de pensar e agir teria papel fundamental, na medida em que se torna uma nova fonte sistematizada de interpretação da experiência na qual a direção individual e coletiva da vida é conjugada.

É importante enfatizar que neste processo a ação do indivíduo pode estar em contradição com sua “consciência”, isto é, que a “consciência teórica esteja historicamente em contradição com o agir”, sendo a “consciência teórica” não fonte de criticidade mobilizadora, mas fonte de uma “passividade moral e política”. Esta conclusão gera importantes desafios na avaliação sobre o conhecimento histórico-escolar realmente produzido e, em certo sentido, sobre como se constrói o conhecimento histórico-escolar em todas as suas dimensões, teórico e prática. Um ponto especialmente relevante para o ensino de História é a dificuldade de avaliarmos a dimensão teórica contida na ação prática, já que é especialmente a partir da análise da consciência “explícita” contida nas narrativas produzidas através da linguagem (oral e escrita) que produzimos a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Na questão exposta por Gramsci, é possível nos indivíduos singulares a explicitação de uma “consciência” conservadora historicamente, congregando elementos do senso comum de forma dispersa e desagregada, que seria a principal fonte para avaliação realizada via linguagem narrativa no Ensino de História, ao mesmo tempo no qual existiria uma “consciência prática” transformadora e crítica, a qual tem peso muitas vezes irrelevante na avaliação,

ou mesmo na constatação pelo docente de que o conhecimento histórico-escolar almejado foi de fato construído. É possível que um estudante seja “bom em história”, isto é, tenha sucesso nas avaliações escolares, sem elevar nenhuma das duas “consciências históricas” (nem a expressa implicitamente na ação nem aquela contida explicitamente na reflexão).

CONCLUSÃO

Dessa forma, é um grande desafio intelectual para os professores e professoras de história sintetizar uma práxis docente na qual a ressignificação dos conteúdos curriculares sejam uma fonte crítica para a produção de um conhecimento histórico-escolar transformador. O processo de escolarização, por um lado, e o senso comum, por outro, tendem a conduzir uma hegemonia curricular conservadora. Acreditamos, então, que uma verdadeira disputa da hegemonia curricular no Ensino de História só é possível, como nos demonstra Gramsci, a partir da unidade na diversidade entre docentes e discentes. É necessário que avancemos, ao lado dos discentes, na análise das suas contribuições na construção teórico-prática do conhecimento histórico-escolar. Parafrazeando Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (MONTEIRO; PENNA:2011), precisamos cada vez mais conceber o conhecimento histórico-escolar como lugar de fronteira entre os saberes docentes e discentes. Assim, para a construção de um conhecimento histórico-escolar crítico que de fato tenha em seu interior as demandas e diálogos propostos pelos estudantes, é fundamental, por um lado, a disputa da hegemonia constante em torno do senso comum produzido fora do ambiente escolar, pois o mesmo tende a ser conservador; e, por outro, a busca de, a partir deste senso comum (que conforma a leitura de mundo não só dos estudantes, mas também dos próprios professores de história), construir um conhecimento histórico-escolar que surja como sua crítica: uma leitura crítica de mundo carregada de sentido prático. Estes dois movimentos seriam, então, parte da disputa sobre o processo de escolarização e hierarquização entre conhecimentos classificados em torno de certos códigos culturais. Um movimento de construção prática de conhecimentos que busquem subverter estas hierarquias, isto é, um conhecimento histórico-escolar que ligado à vida prática, se torne um senso comum renovado em prol dos subalternizados, possível somente com o permanente contato e diálogo com a cultura histórica dos “simples”.

BIBLIOGRAFIA

- BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico: Classe, Códigos e Controle (Volume IV). Petrópolis: Vozes, 1996.
- GOODSON, Ivor. Currículo: Teoria e História. Petrópolis, Vozes: 2013.
- GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere, volume 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere, volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- MONTEIRO, Ana Maria & PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. In: Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191- 211, jan./abr., 2011.
- NARZETTI, Claudiana & NOBRE, Ayene. A teoria dos códigos linguísticos de Basil Bernstein e a questão da modalidade oral da língua. In: Domínios de Lingu@gem. Uberlândia, vol. 10, n. 1 | jan./mar. 2016
- SEABRA, Teresa. Desigualdades escolares e desigualdades sociais. In: Sociologia, Problemas e Práticas. 2009, n.59, pp.75-106
- SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- WILLIAMS, Raymond. Base e superestrutura na teoria cultural marxista. REVISTA USP, São Paulo, n.65, p. 210-224, março/maio 2005.

Paulo Freire ao pé da letra: da doxa ao logos como caminho possível no estudo de história¹³²

VERENA ALBERTI*

No conhecido capítulo 2 de *Pedagogia do oprimido*, no qual Paulo Freire distinguiu entre as concepções “bancária” e “problematizadora” da educação, Freire afirmou: “o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*” (FREIRE, [1968], p. 80). Paulo Freire não estava se referindo especificamente ao trabalho do professor ou da professora de história, mas podemos, particularmente nos dias de hoje, tomar essa sua afirmativa como espécie de fio condutor do nosso trabalho.

Segundo o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, *doxa* significa

sistema ou conjunto de juízos que uma sociedade elabora em um determinado momento histórico supondo tratar-se de uma verdade óbvia ou evidência natural, mas que para a filosofia não passa de crença ingênua, a ser superada para a obtenção do verdadeiro conhecimento. (HOUAISS, 2001, p. 1082)

Quantos sistemas ou conjuntos de juízos são elaborados hoje a respeito do passado e passam a valer como verdade óbvia, apesar de estarem muito equivocados!

De acordo com Freire, passar da *doxa* ao *logos* tem a ver com um “caráter autenticamente reflexivo” do aprendizado e com a proposição de desafios aos educandos e às educandas (*id., ibid.*). “Logos”, segundo o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, significa “razão”, ou ainda: “faculdade humana da linguagem e do pensamento, voltada para a apreensão cognitiva da realidade, em contraste com a função desempenhada pelos sentidos na captação de percepções imediatas e não refletidas do mundo externo” (HOUAISS, 2001, p. 1779).

O presente trabalho parte do pressuposto de que, para que nossos alunos e nossas alunas aprendam história, precisam ser desafiados com fontes efetivas que os e as levem a colocar em xeque ideias equivocadas sobre o passado. Ele se alinha a todo um conjunto de reflexões sobre o ensino de história que enfatiza processos chave que partem de perguntas de pesquisa, trabalham com fontes e produzem resultados a partir daquela inquirição.¹³³ Para produzir “defeitos nas memórias”, como sugere o título de artigo de Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2012), considero que precisamos surpreender e desafiar nossos alunos e nossas alunas com evidências que favoreçam a problematização de narrativas equivocadas sobre o passado.¹³⁴

132 Trabalho apresentado no Grupo de Pesquisa em Diálogo “Didática e Currículo na Pesquisa em Ensino de História”, durante o XI Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História (XI Enpeh) “Pesquisa em Ensino de História: desafios de um campo de conhecimento”, realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro, campus Praia Vermelha, Rio de Janeiro, de 26 a 29 de setembro de 2017

* Verena Alberti é formada em história pela Universidade Federal Fluminense; mestre em antropologia social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro; doutora em teoria da literatura pela Universidade de Siegen, Alemanha, e pós-doutora em ensino de história pela Universidade de East Anglia (Norwich) e pela Universidade de Londres. É professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro na área de ensino de história; professora de história da Escola Alemã Corcovado, no Rio de Janeiro, e pesquisadora do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas.

133 Ver, entre outros, ALBERTI, 2010.

134 Opto por utilizar “professor ou professora” e “alunos e alunas”, neste texto, influenciada por comentários de Paulo Freire em *Pedagogia da esperança*. Posicionando-se contra a linguagem machista que adotara em *Pedagogia do oprimido*, Freire pergunta: “Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segundo a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer ‘Eles todos são trabalhadores e dedicados?’”. E defende: “Não é puro idealismo, acrescente-se, não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo.” (Freire, 2011 [1992], p. 93 e 94)

I. O contexto e os propósitos de uma investigação crítica

Sou professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na área de ensino de história. Ministro, entre outras, a disciplina obrigatória “Ensino de história aplicado aos anos iniciais do Ensino Fundamental de crianças, jovens e adultos” para estudantes que estão no 6º período do curso de pedagogia. Minha disciplina dura apenas um semestre, o que me dá muito pouco tempo para trabalhar tudo o que gostaria; por isso, como todo professor e toda professora, preciso fazer seleções.

Neste ano de 2017 planejei um curso em torno da ideia de que precisamos passar da doxa ao logos no ensino-aprendizado de história. Depois de estudarmos o texto de Paulo Freire e de procurarmos entender como ele concebe a educação problematizadora, optei por construirmos nós mesmos uma “investigação crítica” – procedimento chave nessa concepção. De acordo com Freire, quando praticamos a educação problematizadora, os educandos deixam de ser “recipientes dóceis de depósitos” e se tornam “investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também” (FREIRE, [1968], p.80). Meu objetivo era “contagiar” as alunas e os alunos, para que experimentassem, na prática, a produção do conhecimento em aulas de história, de modo que, mais tarde, propiciassem experiências semelhantes a seus alunos e suas alunas dos primeiros anos do Fundamental. Minha ideia era proporcionar a elas e eles uma experiência de aprendizagem significativa em história, que, talvez, pudesse ser multiplicada.

Ao mesmo tempo, procurei planejar o curso cuidando do aprendizado de conceitos e processos importantes para se compreender a história e a produção do conhecimento histórico – elas mesmas (a história e a produção do conhecimento histórico) sujeitas a doxas, se pensarmos bem... Ou seja, quantos “sistemas ou conjuntos de juízos” equivocados (para lembrar a definição do Dicionário Houaiss) existem quando se trata de compreender o que é a história! As ideias que minhas alunas e meus alunos traziam para a aula, a partir de suas experiências no ensino básico e no contato com produções sobre o passado como novelas, filmes, romances etc., estavam longe da história problema, que muitos de nós, historiadores e historiadoras, preconizamos. A doxa a respeito de nossa disciplina pode ser descrita como sendo a ideia de que, para se conhecer o que houve no passado, basta desvelar o véu que encobre os conhecimentos históricos – como se esses conhecimentos estivessem depositados em prateleiras, disponíveis para aquele ou aquela que os descobrissem. A pergunta de pesquisa, o trabalho com as fontes, o fato de o conhecimento sobre o passado ser condicionado pelas perguntas que fazemos às fontes a partir de problemáticas do presente – tudo isso não faz parte, geralmente, das ideias de senso comum a respeito da história e do conhecimento histórico.

Quando concebi meu curso, pensei que a própria investigação crítica que estava propondo às minhas turmas necessitaria, para ser levada a cabo, de trabalharmos com conceitos e procedimentos que evidenciassem, na prática, como se produz o conhecimento sobre o passado. Por exemplo: discutir a causalidade e o trabalho com fontes eram passos fundamentais. Por essa razão, o curso foi pensado intercalando-se atividades da investigação crítica propriamente dita com conteúdos e exercícios concernentes ao aprendizado da história enquanto disciplina.

2. Detalhamento da atividade inicial

Em 31 de agosto de 2017, completou-se um ano do julgamento, no Senado, do processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, e de seu afastamento definitivo do Executivo federal. A investigação crítica sugerida às turmas da disciplina “Ensino de história” partiu de um trecho da entrevista que a presidenta concedeu, naquele mesmo dia, aos jornalistas Mariana Godoy e Mauro Tagliaferri.¹³⁵ O trecho foi

135 Entrevista disponível em <http://www.redetv.uol.com.br/jornalismo/marianagodoyentrevista/videos/programas-na-integra/mariana-godoy-recebe-a-ex-presidente-dilma-rousseff-integra>, acesso em 11/9/2017. O trecho analisado está entre 00:44:44 e 00:48:29.

apresentado em sala, ao mesmo tempo em que dados sobre as etapas do impeachment eram lembrados, especialmente o fato de o processo ser necessariamente aberto na Câmara dos Deputados, quando o chefe do Executivo é afastado provisoriamente, e julgado no Senado, quando, então, o chefe é afastado definitivamente. Assim ocorreu com o impeachment do presidente Fernando Collor, em 1992, e com o afastamento da presidenta Dilma Rousseff, em 2016. A lembrança dessas etapas foi importante também para situar o breve discurso do deputado Jair Bolsonaro, proferido no dia 17 de abril de 2016, por ocasião da votação, na Câmara dos Deputados, da abertura do processo de impeachment. O discurso de Bolsonaro foi lembrado por Mauro Tagliaferri na entrevista com a presidenta Dilma e, por essa razão, foi também revisto em sala.

O trecho da entrevista que inspirou a investigação crítica está transcrito a seguir.

M.G. [Mariana Godoy] - A senhora é muito calma. Mesmo no dia do impeachment a senhora não chorou. Por exemplo, o presidente Lula ficou mais emocionado, ele chorou mais, ele é mais emotivo.

D.R. [Dilma Rousseff] - (...) É que as pessoas são emotivas cada uma a sua maneira. Eu não sou uma pessoa que choro, o que não significa que eu não me emociono. Eu não choro porque a minha vida, uma parte dela, eu não podia chorar. Você não pode chorar.

M.G. - A lágrima secou?

D.R. - Não. Você controla. Nas situações extremas você não chora.

M.G. - Aquela era uma situação extrema e a senhora estava com muita...

D.R. - Mas a mais extrema, fisicamente, foi na tortura.

M.G. - E a senhora nem chorava?

D.R. - Não.

M.G. - Nem durante a tortura?

D.R. - Doía pra danar. Não é necessário chorar para sofrer. Você sofre sem chorar. Eu te asseguro isso.

M.G. - Eu nem imagino isso. A senhora fez terapia depois desse trauma?

D.R. - Que trauma?

M.G. - Ah, não é um trauma?

D.R. - Não. É diferente de trauma.

M.G. - Como é?

D.R. - Chama-se assim: "repressão política".

M.G. - O tempo todo a senhora tinha essa consciência, mesmo sofrendo uma dor física?

D.R. - Quando você sofre a dor física você não tem consciência de nada. Você luta por mais 10 minutos; depois, mais outros 10. Você luta contra o medo. O medo é maior do que qualquer consciência.

M.G. - E sem chorar.

D.R. - Sem chorar, porque aí é uma questão seguinte: você não pode ficar muito fraco.

M.G. - A senhora não demonstra fragilidade.

D.R. - É, você não pode demonstrar. Nessas circunstâncias, não. Agora, todo mundo é muito fraco. Eu não sou uma pessoa que acha que uns são heróis e outros não. Todo mundo tem medo. Todo mundo consegue superar o medo também. Todos nós, humanos.

M.T. [Mauro Tagliaferri] - O voto do deputado Bolsonaro foi especialmente cruel com a senhora.

D.R. - O voto do deputado Bolsonaro é cruel com o Brasil. Extremamente cruel. Por incrível que pareça, é a maior pergunta, em todas as minhas entrevistas internacionais. Por quê? Porque não entendem como é possível, na Casa que é a Casa da democracia, alguém votar pela ditadura, pela tortura e pelo que um torturador é capaz de produzir em alguém. Por que isso? Porque são práticas que não podem ser consideradas passíveis de serem homenageadas, de serem objeto de orgulho. E aí, a maior pergunta pra mim era por que foi possível. "A que você atribui que naquele momento, no dia 17 de abril, alguém tenha ido ao microfone da Câmara e tenha votado assim?"

Depois de assistirmos umas duas vezes a esse trecho da entrevista, discutimos, em sala, que desafios ele nos trazia, que perguntas ele suscitava. A ideia do desafio, como já observado, é cara à concepção problematizadora da educação, segundo Paulo Freire, e foi a ela que recorreremos para delimitar nossa investigação:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (FREIRE, [1968], p.80)

Da discussão, retiramos pelo menos dois desafios, que seriam objeto de nossa investigação crítica doravante. O primeiro era: por que foi possível, no dia da votação da abertura do processo de impeachment, que Jair Bolsonaro proferisse seu voto em homenagem a um torturador? O deputado disse que votava “pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff”.¹³⁶ O segundo desafio foi: por que essa foi a pergunta que mais fizeram à presidenta Dilma no exterior? Outras questões interessantes também surgiram do debate, como, por exemplo, a conversa em torno de ser fraco ou ser forte e a associação comumente feita entre o choro e a mulher. As alunas e os alunos que quisessem poderiam inserir essas questões em seu percurso investigativo também. O importante era entender, como especifica a reflexão de Freire sobre o “desafio”, que os problemas que estávamos recortando não estavam isolados e que entendê-los como problema era ter a noção de suas conexões com outros problemas, mesmo que esse universo ainda estivesse pouco definido a nossos olhos. E quando digo “nossos” é porque insiro aqui os meus olhos – eu tampouco tinha respostas para a investigação crítica que estávamos construindo, ainda que pudesse imaginar algumas pistas.

Uma vez recortadas as duas perguntas principais – por que o discurso foi possível? e por que a possibilidade do discurso causou estranheza no exterior? –, pudemos identificar, no trecho da entrevista, uma doxa relacionada à maneira pela qual o período da ditadura militar é lembrado e processado no presente. A pergunta de Mariana Godoy sobre o trauma – “A senhora fez terapia depois desse trauma?” – e a observação de Mauro Tagliaferri sobre o discurso de Bolsonaro – “O voto do deputado Bolsonaro foi especialmente cruel com a senhora” –, ambos nos dão uma pista sobre como as graves violações dos direitos humanos cometidas durante a ditadura militar são, muitas vezes, vistas no nosso país: como concernentes aos indivíduos que as sofreram, e não à sociedade. A própria provocação de Jair Bolsonaro no dia da votação na Câmara dos Deputados reforça essa ideia, pois ele escolheu, segundo ele, “o pavor de Dilma Rousseff” como objeto de sua homenagem, sendo aclamado por isso, dentro do plenário e fora dele, por alguns seguidores.

As respostas da presidenta Dilma à pergunta de Mariana Godoy e ao comentário de Mauro Tagliaferri sublinham que, para ela, se trata muito mais de um problema da sociedade brasileira do que de um “trauma” ou uma “crueldade” sofrida individualmente. A presidenta responde à pergunta de Mariana Godoy afirmando que não foi “trauma”, e sim “repressão política”, e ao comentário de Mauro Tagliaferri dizendo que o voto foi cruel com o Brasil. Em seguida, compartilha com seus entrevistadores a experiência que tem tido no exterior quando é perguntada sobre como é possível que um voto daqueles tenha sido dado no Parlamento brasileiro.

136 A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) entrou com uma representação contra o deputado na Câmara dos Deputados e na Procuradoria Geral da República. Ver <https://www.conjur.com.br/2016-abr-25/oab-rj-cassacao-mandato-bolsonaro-homenagem-ustra>, acesso em 17/11/2016. Em 9/11/2016, o Conselho de Ética da Câmara dos Deputados, rejeitou, por 11 votos a 1, o processo aberto contra Jair Bolsonaro por citar Carlos Alberto Brilhante Ustra. Ver <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/POLITICA/519122-CONSELHO-DE-ETICA-REJEITA-PROCESSO-CONTRA-BOLSONARO-POR-CITAR-BRILHANTE-USTRA.html>, acesso em 17/11/2017.

A individualização do sofrimento apresentou-se, para nós, então, como uma possível doxa sobre as graves violações dos direitos humanos cometidas por agentes do Estado durante a ditadura – lembrando que *doxa*, segundo o *Dicionário Houaiss*, é “sistema ou conjunto de juízos que uma sociedade elabora em um determinado momento histórico supondo tratar-se de uma verdade óbvia ou evidência natural, mas que para a filosofia não passa de crença ingênua”. Talvez, no país, se tenha estabelecido uma “crença ingênua” de que a resistência à ditadura foi iniciativa de algumas pessoas, as quais individualmente sofreram crueldades, foram apavoradas por carrascos e carregam seus traumas a serem trabalhados em terapias. Trata-se, talvez, de uma forma palatável que a “sociedade” encontrou de “elaborar” – como diz o verbete do *Dicionário Houaiss* – esse assunto.

Toda essa discussão, em minhas turmas da Faculdade de Educação, foi registrada em um formulário que preparei para os alunos e as alunas, que se organizaram em grupos para responder. O formulário se chamou “Construindo uma investigação” e tinha, ainda, espaço para que os alunos e as alunas escrevessem “qual(is) seria(m) o(s) logo(s) relacionados aos desafios discutidos”, isto é, que pensassem se “temos algumas hipóteses para a investigação”. Além disso, um último campo pedia que construíssem “os próximos passos da investigação”, refletindo “[o] que precisamos saber mais e onde podemos saber mais?”.

3.A importância das disputas de memória

Difícilmente os professores e as professoras de história no ensino básico (e eventualmente em alguns cursos do ensino superior que não sejam de história e de ciências sociais) trazem para as salas de aula a temática das disputas de memória ou da interpretação histórica. No ensino básico, podemos dizer que o programa de história geralmente consiste em “apresentar” ou “transmitir” “o passado” aos alunos – considerando, sem dúvida, sua relação com o presente, mas caminhando no sentido da construção de uma narrativa quase linear que explique a formação das sociedades e das nações. Raramente entram em discussão, nas aulas de história, as disputas de narrativas e de explicações sobre o que aconteceu. Uma exceção talvez consolidada, no caso do ensino de história do Brasil, é a discussão em torno das interpretações sobre a guerra do Paraguai. Já vemos em livros didáticos e em questões de vestibular alguma reflexão em torno das diferentes interpretações para o conflito: a interpretação dada pelos historiadores militares, a de Júlio José Chiavenato e seu *Genocídio americano* (1979) e a de Francisco Doratioto (2002).¹³⁷

Trazer para dentro do curso de “Ensino de história” a discussão sobre as disputas de memória sobre a ditadura militar me pareceu uma escolha pertinente não só porque considero que essa discussão precisa ser feita, mas porque permite que alunas e alunos de pedagogia compreendam que as interpretações sobre o passado também fazem parte do estudo da história. Geralmente é na faculdade de história que aprendemos que a construção da nação envolve, como diz Ernest Renan, “erros”.¹³⁸ E é então, na faculdade de história, que nos damos conta dos diversos “erros” incorporados a narrativas de explicação do passado, os quais funcionam até hoje, são atualizadas nas escolas e em produções como filmes, novelas, entrevistas de TV, programas humorísticos etc. Penso que precisamos tornar legítima, nas nossas aulas de história também fora das faculdades de história e de ciências sociais, a discussão sobre a construção de narrativas sobre o passado que nem sempre ampliam realmente nosso conhecimento sobre o passado e que, na verdade, constituem *doxas*, em vez de *logs*.

137 Já abordei a necessidade de trazer a discussão sobre a memória para as salas de aula do ensino básico em ALBERTI, 2015.

138 Na introdução a seu livro *Nações e nacionalismos*, Eric Hobsbawm (1990[1985]) citou uma frase de Ernest Renan: “o erro histórico é parte da formação de uma nação”. Em conferência de 1882 intitulada “Qu’est que c’est une nation?”, o historiador, filósofo e filólogo francês Ernest Renan (1823-1892) escreveu: “O esquecimento, e eu diria mesmo o erro histórico, são um fator essencial da criação de uma nação; tanto é assim que o progresso dos estudos históricos é frequentemente um perigo para a nacionalidade.” (“L’oubli, et je dirai même l’erreur historique, sont un facteur essentiel de la création d’une nation, et c’est ainsi que le progrès des études historiques est souvent pour la nationalité un danger.”) (RENAN, 1882).

Discutir isso com alunos e alunas de pedagogia é particularmente urgente, dado que ainda hoje o principal conteúdo de história nos primeiros anos do Ensino Fundamental inclui largamente o tema da chegada dos portugueses no “Brasil”, como se houvesse “Brasil” em 1500 e como se essa construção nacional não fosse produto de um esforço iniciado em meados do século XIX, quando importava construir essa nação e, portanto, como observa Renan, quando foram sendo constituídos vários “erros históricos”.

Observei anteriormente que concebi esse curso de “Ensino de história” procurando intercalar a investigação crítica propriamente dita com o trabalho de conceitos e procedimentos específicos da disciplina de história, como a causalidade e o trabalho com fontes – ambos fundamentais para a construção do conhecimento histórico. Acrescento agora que também concebi o curso como possibilidade de reflexão de outro conceito importante para o conhecimento histórico, que é o de interpretação. Com isso, paulatinamente, imaginei que poderia mostrar para meus alunos e minhas alunas que a história constitui uma disciplina incrivelmente complexa, estando distante daquela imagem que geralmente se faz de que o conhecimento sobre o passado já está disponível em prateleiras e que basta ao historiador desvelar o véu que o cobre.

4. Exercício sobre causalidade

Depois de registrarmos o início da investigação crítica no formulário que construí para esse fim (e que me foi entregue preenchido pelos grupos), fizemos um exercício que uso com frequência nos meus cursos no ensino básico e no ensino superior e que consiste numa adaptação de estudo desenvolvido e proposto pelo professor Arthur Chapman (2003) em torno da história fictícia de um camelo chamado Alphonse.¹³⁹ Chapman escreve a história desse camelo com alguns detalhes: ele nasceu com um grave problema nas costas; seu dono, Frank, o sobrecarregava com mercadorias para vender a clientes que não se importavam com os maus-tratos ao animal; as viagens que Frank obrigava o camelo a fazer eram extenuantes e seguiam rotas desnecessárias, subindo e descendo montanhas; seus colegas camelos tentaram se organizar em sindicato, mas fracassaram, e assim por diante. Um dia, depois de sobrecarregar Alphonse mais uma vez, seu dono olhou-o com desdém enquanto limpava os dentes com um palito e jogou o palito no topo da carga, ao que Alphonse tombou e morreu de um colapso irreversível nas costas.

Durante duas aulas refletimos sobre as causas da morte de Alphonse. Primeiro, identificamos as causas e suas consequências; em seguida, dividimos as causas em causas de longa, de média e de curta duração, estruturais, conjunturais e factuais, em causas econômicas, políticas, sociais e culturais, e construímos, ao final, um diagrama que desse conta das relações entre as causas e da hierarquia entre elas. Todo esse exercício tem por objetivo fazer com que os estudantes percebam, na prática, que, para explicar um fenômeno ou um acontecimento, dificilmente podemos raciocinar de modo linear. Em vez da imagem do dominó, muitas vezes usada como alusão à causalidade – quando derrubamos uma peça, todas as demais caem progressivamente –, as causas de acontecimentos do passado e do presente são mais bem apreendidas quando pensamos na imagem de uma teia de aranha, que permite pensar em fatores imbricados, mais ou menos relacionados, dependendo de sua posição no diagrama.

A vantagem da analogia com a teia de aranha é a de que podemos vislumbrar que algumas causas não são tão decisivas quanto outras. Se, por exemplo, rompemos um fio mais periférico da teia, a aranha pode refazer o pedaço rompido rapidamente e manter a teia sustentada, ainda que um pouco diferente da original. Já se rompemos um fio central para a sustentação da teia, a aranha corre o risco de ter sua casa destruída. Essa reflexão é interessante, porque algumas vezes as pessoas têm a ideia de que determinados eventos ocorreriam de qualquer maneira, sem que as ações dos indivíduos ou grupos pudessem mudar seu curso.

139 Ver também <http://www.tes.co.uk/teaching-resource/Teachers-TV-Causal-Reasoning-A-Model-6048422/>, acesso em 18/11/2017.

O exercício sobre a causalidade foi importante para as turmas da disciplina “Ensino de história”. De um lado, por se tratar de conceito chave para a compreensão da história e da produção do conhecimento histórico; de outro, porque as duas perguntas-desafio que identificamos como fazendo parte de nossa investigação crítica buscam explicar por que determinada coisa aconteceu: como foi possível o discurso do deputado Bolsonaro e por que essa foi a pergunta mais recorrente feita à presidenta Dilma, no exterior? Com a história de Alphonse, pudemos antever que as respostas a essas duas perguntas teriam de levar em conta as relações e a hierarquia entre as causas.

Além disso, porque os diagramas das causas da morte de Alphonse produzidos pelos estudantes não eram idênticos – por exemplo, alguns consideraram mais decisivo o ódio de Frank, outros, a economia de mercado, sem o que Alphonse não teria de fazer viagens extenuantes –, pudemos perceber que, dependendo do que fosse julgado mais importante, a explicação da morte de Alphonse poderia ser diferente. Com isso, entendemos por que é possível que historiadores deem explicações diferentes a um mesmo fenômeno – o que não torna as explicações erradas, mas diferentes. Foi importante também observar que há um limite para a liberdade de interpretação – por exemplo, não seria possível sustentar que o palito jogado por Frank sobre as mercadorias empilhadas nas costas de Alphonse era uma causa estrutural. O exercício da história de Alphonse permitiu, portanto, que apurássemos nossos conhecimentos acerca do conceito de interpretação histórica.

5.A continuação do curso

Como observei anteriormente, eu mesma não tinha respostas para os desafios de nossa investigação crítica, mas considerava que um dos caminhos para ampliar nossa compreensão a respeito seria estudarmos o conceito de Justiça de transição. De acordo com documento produzido pelo Conselho de Segurança da ONU em 2004, esse conceito compreende

*toda a gama de processos e mecanismos associados às tentativas de uma sociedade de enfrentar um legado de abusos em larga escala cometidos no passado, a fim de garantir a prestação de contas, servir a Justiça e alcançar a reconciliação. Esses [mecanismos] podem incluir mecanismos judiciais e não judiciais, com diferentes níveis de envolvimento internacional (ou nenhum) e ações penais individuais, reparações, busca de verdade, reforma institucional, investigações e demissões, ou uma combinação destes.*¹⁴⁰

O fato de ter sido possível o breve discurso do deputado Jair Bolsonaro na Câmara dos Deputados e de essa possibilidade ter sido motivo de espanto no exterior me parece ter relação com o modo como, no Brasil, trabalhamos o “legado de abusos” cometidos no passado – e também no presente. As perguntas que nos fizemos, nas aulas de “Ensino de história”, foi se, por exemplo, no Parlamento alemão, teria sido possível que um discurso semelhante permanecesse impune. Como a Alemanha lida com o “legado de abusos em larga escala” cometidos pelo nazismo? E como isso acontece em outros países, como a África do Sul e a Argentina, por exemplo? Esse seria nosso objeto de estudo nas aulas seguintes.

Começamos com o verbete “Justiça de transição”, de autoria da procuradora Inês Virginia Prado Soares, disponível no *Dicionário de direitos humanos* da Escola Superior do Ministério Público da União (SOARES, 2010). Com sua leitura, compreendemos que não há um modelo único para processos de Justiça de transição e que “cada país, cada sociedade, precisa encontrar seu caminho para lidar com o legado de violência do passado e implementar mecanismos que garantam a efetividade do direito à memória e à verdade” (*id.*). Tratava-se de entender, então, como, no caso brasileiro, esse caminho foi e tem sido trilhado.

140 “The notion of ‘transitional justice’ discussed in the present report comprises the full range of processes and mechanisms associated with a society’s attempts to come to terms with a legacy of large-scale past abuses, in order to ensure accountability, serve justice and achieve reconciliation. These may include both judicial and non-judicial mechanisms, with differing levels of international involvement (or none at all) and individual prosecutions, reparations, truth-seeking, institutional reform, vetting and dismissals, or a combination thereof.” (UNITED NATIONS, 2004, §8)

Antes de nos debruçarmos sobre o caso brasileiro, julguei necessário estudarmos outros processos de Justiça de transição. A ideia seria empreender o método de rotação de especialistas, também conhecido como método cooperativo *jigsaw*: inicialmente cada grupo de estudantes ficaria com um caso específico de Justiça de transição e estudaria o material trazido por mim relativo àquele caso. Num segundo momento, os grupos seriam formados com um estudante “especialista” de cada caso, e todos os membros dos grupos socializariam entre si os estudos realizados.

Para estudarmos o caso brasileiro, minha proposta consistiu em trabalharmos diretamente com documentos produzidos durante e após a ditadura militar. Com isso, minha intenção era trazer para a experiência das minhas turmas o trabalho com documentos, para que pudessem, mais tarde, proporcionar a seus próprios alunos e alunas experiência semelhante. Mas, antes de “colocarmos a mão na massa”, era necessária uma reflexão sobre o que os documentos documentam, o que implicaria desconstruir algumas ideias comumente existentes em torno do assunto. Escolhi três textos para introduzir a questão: uma adaptação (redução) do importante artigo de Le Goff (1984) sobre a ideia do “documento/monumento”; o texto de Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner (2010) publicado na *Revista de História da Biblioteca Nacional* (lamentavelmente não mais disponível na internet), e o artigo de Maria do Rosário Peixoto e Olga Brites (2000) sobre a Carta de Caminha.

Estudados esses textos, o próximo passo seria trabalhar com alguns documentos (escritos, iconográficos, sonoros, audiovisuais) trazidos por mim e trabalhados, inicialmente, a partir das seguintes perguntas: quem, por que, quando, como e para quem produziu o documento? Em seguida, estudaríamos os documentos a partir da análise dos seguintes níveis de inferência: o que o documento diz?, o que posso inferir?, o que ele não diz?, o que e onde posso saber mais?¹⁴¹

Um próximo passo consistiria em os estudantes avaliarem, nos grupos que se formaram no início da investigação crítica, em que medida os documentos trazidos para a sala de aula podiam ou não auxiliar na busca de respostas para os nossos desafios. Seria interessante propor aos estudantes que situassem os documentos numa gradação: o documento responde “menos” ou “mais” às perguntas que nos colocamos no início de nossa investigação crítica? Esse tipo de reflexão é importante no que tange à transformação dos documentos em fonte, entendendo que essa transformação se dá quando pensamos nos documentos em sua relação com nossas perguntas. Compreender que um documento é uma fonte é resultado de um processo intelectual; por isso, é importante refletir se e em que sentido os documentos encontrados servem para que continuemos nossa investigação crítica.

Os documentos que eu havia selecionado para trazer para a sala de aula fazem parte dos acervos do Arquivo Nacional e do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas. Ao privilegiar documentos de arquivo, eu procurei enfatizar a função social de tais instituições de memória, não raro negligenciadas em função da profusão de recursos encontrados “na internet” sem que se saiba sua origem e finalidade. Por sua relação direta com a problemática da Justiça de transição no Brasil, também foram selecionadas passagens dos relatórios da Comissão Nacional da Verdade (CNV)¹⁴² e materiais das comissões estaduais da verdade do Rio de Janeiro¹⁴³ e de São Paulo¹⁴⁴, por exemplo.

Apenas a título de exemplo, podemos supor que o gráfico a seguir, publicado no volume II (p. 369) do Relatório da CNV¹⁴⁵ ensejasse algumas possibilidades de discussão. Trata-se de material disponibilizado

141 Sobre níveis de inferência na análise de documentos, ver RILEY, 1999. Essa proposta de abordagem de documentos também está discutida em ALBERTI, 2017.

142 Disponíveis em <http://cnv.gov.br/>, acesso em 19/11/2017.

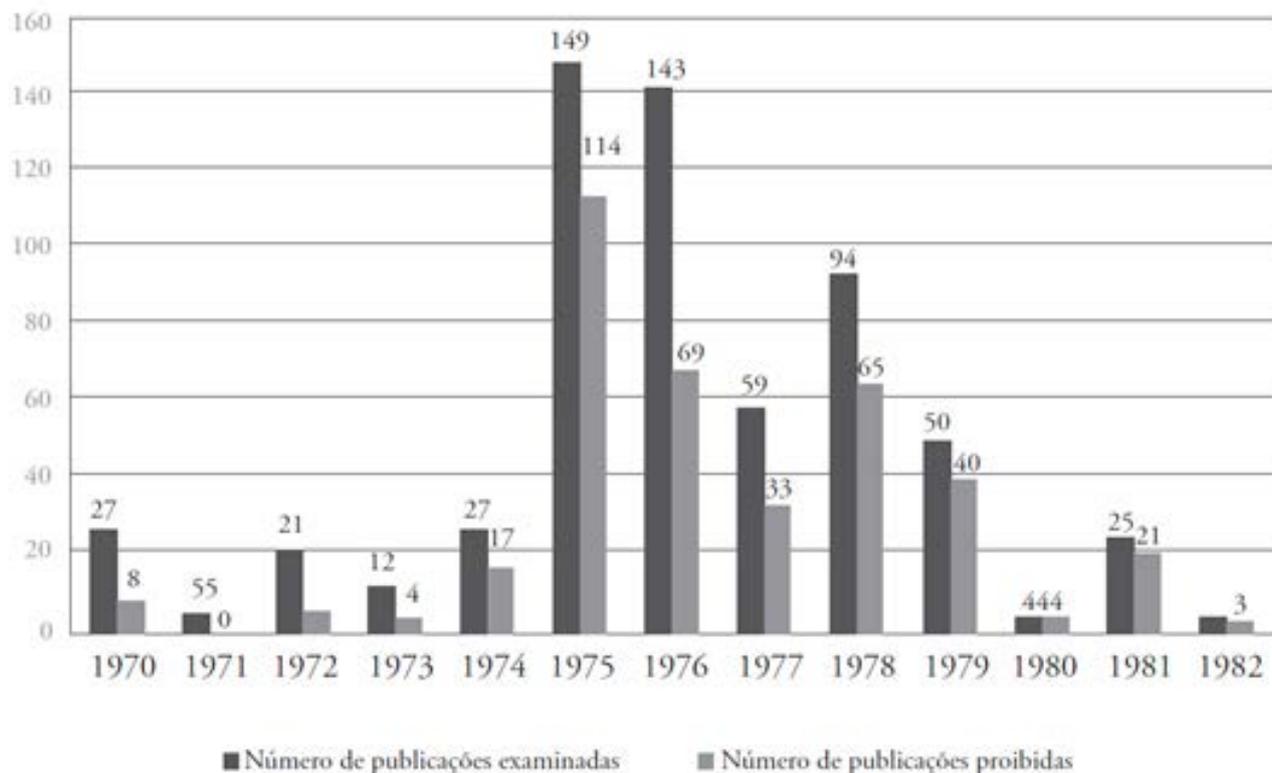
143 Disponíveis em <http://www.cev-rio.org.br/>, acesso em 19/11/2017.

144 Disponíveis em <https://www.al.sp.gov.br/comissoes/comissao-da-verdade/>, acesso em 19/11/2017.

145 Disponível em http://cnv.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_2_digital.pdf, acesso em 19/11/2017.

a partir do trabalho de pesquisa da CNV. Haveria que, inicialmente, contextualizar o gráfico: onde está, por que, em que contexto foi produzido etc. Em seguida, os estudantes poderiam se perguntar o que ele documenta – o que diz e o que não diz – e refletir se ele poderia ser útil para responder às nossas questões de pesquisa iniciais.

TABELA I: ESTIMATIVA DE PUBLICAÇÕES (LIVROS E REVISTAS) EXAMINADAS / VETADAS ENTRE 1970 E 1982.



Quando concebi o curso “Ensino de história”, previ que os alunos e as alunas elaborassem uma proposta de trabalho final que respondesse ao desafio inicial, inserindo, na resposta, as discussões em torno dos conceitos de causalidade e interpretação histórica, e também as discussões sobre disputas de memória e trabalho com fontes. O trabalho final de curso poderia ser apresentado em diferentes formatos: um ensaio, uma peça de teatro, um blog, uma música, um vídeo. O importante seria evidenciar, no material e no texto que justificasse a concepção do trabalho, as diferentes reflexões e os diferentes aprendizados que tivemos durante o curso.

O curso ainda não pôde ser concluído, razão pela qual ainda não disponho dos resultados das pesquisas para poder comentá-los aqui. Tentei, com esse percurso, fazer aquilo que Paulo Freire preconiza quando discute a concepção problematizadora da educação. Como citei no início deste texto, trata-se de “proporcionar, com os educandos [e não “aos educandos”], as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da doxa pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do logos” (FREIRE, [1968], p. 80).

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, Editora FGV, 2010, p. 81-100.

_____. “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.

_____. “Material didático sobre a história e a memória da ditadura militar no âmbito da educação dos direitos humanos.” Trabalho apresentado no Simpósio Temático ST 031 “Ensino de História, Currículo e Cultura: narrativas em disputa”, durante o XXIX Simpósio Nacional de História. Associação Nacional de História (Anpuh). Universidade de Brasília, 24-28 de julho de 2017. Disponível em http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502756916_ARQUIVO_textoVerenaAlbertianpuh2017.pdf.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. “Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?” In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís & MONTEIRO, Ana Maria (org.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro, Editora FGV, 2012, p. 21-39.

CHAPMAN, Arthur. Camels, Diamonds, and Counterfactuals: a Model for Teaching Casual Reasoning. *Teaching History*, 112. The Historical Association, 2003, p. 46-53. Disponível em http://www.academia.edu/7926199/Chapman_A._2003_Camels_Diamonds_and_Counterfactuals_a_model_for_teaching_causal_reasoning_Teaching_History_112_pp.46-53, acesso em 18/11/2017.

CHIAVENATO, Júlio José. *Genocídio americano: a guerra do Paraguai*. São Paulo, Brasiliense, 1979.

DORATIOTO, Francisco. *Maldita guerra*. Nova história da guerra do Paraguai. São Paulo, Companhia das Letras, 2002.

FREIRE, Paulo. “A concepção bancária da educação como instrumento de opressão.” In: *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005[1968], p. 65-87.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 17ª edição [1ª edição 1992], São Paulo, Paz e Terra, 2011.

HOBSBAWM, Eric. “Introdução”, in: *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990[1985], p. 11-25.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.

LE GOFF, Jacques – 1984 – “Documento/monumento”. *Enciclopédia Einaudi*. v. 1: Memória – História. s/l (Portugal), Imprensa Nacional – Casa da Moeda, p.95-106.

PEIXOTO, Maria do Rosário & BRITES, Olga. “A carta de Pero Vaz de Caminha: leituras.” *Projeto História*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História da PUC-SP. São Paulo, abril 2000, p. 239-251. Artigo disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10816/8034>.

PEREIRA, Nilton Mullet & SEFFNER, Fernando. “Não é monumento. Documentos históricos podem levar a equívocos em sala de aula quando encarados como prova dos fatos.” *Revista de História da Biblioteca Nacional*. 19/11/2010.

RENAN, Ernest. “Qu’est que c’est une nation?”. Conferência proferida na Sorbonne, em 11/3/1882. Disponível em http://www.iheal.univ-paris3.fr/sites/www.iheal.univ-paris3.fr/files/Renan_-_Qu_est-ce_qu_une_Nation.pdf, acesso em 18/11/2017.

RILEY, Claire. Evidential understanding, period knowledge and the development of literacy: a practical approach to 'layers of inference' for Key Stage 3. *Teaching History*, 97. The Historical Association, 1999, p. 6-12. Disponível em <https://www.history.org.uk/secondary/resource/1678/evidential-understanding-period-knowledge-and-the>, acesso em 19/11/2017.

SOARES, Inês Virginia Prado. "Justiça de transição". *Dicionário de direitos humanos*. Escola Superior do Ministério Público da União. 7 de abril de 2010. Disponível em <http://escola.mpu.mp.br/dicionario/tiki-index.php?page=Justi%C3%A7a+de+transi%C3%A7%C3%A3o>, acesso em 19/11/2017.

UNITED NATIONS. SECURITY COUNCIL. "The Rule of Law and Transitional Justice in Conflict and Post-conflict Societies." 23 August 2004. Disponível em <https://www.un.org/ruleoflaw/files/2004%20report.pdf>, acesso em 19/11/2017.

Tornar-se professor de História: o estágio supervisionado como campo privilegiado para a formação inicial

WARLEY DA COSTA¹⁴⁶

Nos últimos anos, a educação brasileira tem vivido momentos de conflitos e tensões resultantes dos embates travados na atualidade acerca das reformulações curriculares. As disputas no âmbito do currículo têm colocado em xeque o conhecimento que deve ser legitimado a ser ensinado nas escolas e consequentemente avolumado o debate sobre a formação inicial e continuada dos professores. Desde 2013 o debate em torno da elaboração das Bases Nacionais Comuns Curriculares está em pauta no Brasil e provocou a mobilização (pró e contra) de diferentes setores do campo educacional. O texto atual das BNCC encontra-se em sua terceira versão, possivelmente a versão definitiva. A reforma do Ensino Médio, aprovada recentemente (PL 8640/2015) também alvo de elogios (tecidos pelo governo e pela mídia) e críticas (formuladas por diferentes grupos sociais) acirrou o debate em torno do “o quê?” e “como?” ensinar na escola de educação básica. Tanto o primeiro como o segundo documento nos apresentam novos desafios a serem enfrentados pelo campo do currículo, desafios estes que fazem reemergir, novas questões referentes à seleção e uniformização dos conteúdos no âmbito nacional assim como o debate sobre a atuação do profissional da educação e sua formação. As investidas do movimento “Escola sem partido” (PL 867)¹⁴⁷ no combate à suposta “doutrinação”, realizada pelos professores nas escolas, fragilizou a autonomia dos professores chegando a ponto de criminalizá-los em sua atuação. Segundo Fernando Penna, tecendo uma crítica ao documento mencionado, “A desqualificação do professor no projeto aparece como a remoção, até explicitamente, de todas as atribuições do professor, chegando ao extremo de excluir a sua liberdade de expressão.” (2016: 41). Ao mesmo tempo, a medida provisória aprovada no senado recentemente para a reforma do ensino médio¹⁴⁸ corrobora para a desqualificação da formação profissional a medida que institui que os docentes de “notório saber” podem atuar no ensino técnico e profissional; que profissionais graduados em outras áreas, mediante cursos curtos de formação pedagógica e professores formados não só em universidades e institutos superiores, mas também em “faculdades isoladas” podem lecionar nesse nível de ensino. Neste cenário, se por um lado, as expectativas dos estudantes em formação por um futuro profissional promissor se arrefecem abaladas pelas incertezas produzidas pelo quadro atual, por outro lado, o investimento na formação dos novos professores se faz necessário. Dessa forma, a ampliação desse espaço de formação, as licenciaturas, realizada nas últimas décadas, através das políticas de governo, não pode ser desprezada.

Na medida em que os debates em torno das reformas curriculares se avolumaram, os embates em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fomentaram novas questões tendo em vista que a implementação de um currículo nacional que abranja todo o território nacional fizeram reviver as discussões da década de 1990 em torno da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e dos próprios PCN (1997) neste mesmo período. O debate que se prolonga desde 2011 sobre a formulação das BNCC deixou a mostra questões nevrálgicas para o campo do currículo tendo

146 Doutora em Educação pela UFRJ. Professora de Didática e Prática de Ensino de História da Faculdade de Educação da UFRJ.

147 Este Projeto de Lei tramita na Câmara dos Deputados atualmente e dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional do “Programa Escola sem Partido”. Este Programa condena a prática de doutrinação política e ideológica considerando, segundo seus autores, que os professores, se aproveitariam “da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária”. (p.2)

148 A MPV (746/2016) foi aprovada no Senado em 08/02/2017 sob a forma de lei de Conversão (PLV) 34/2016 e sancionada pelo Presidente da República no dia 16 do mesmo mês. O texto estabelece a segmentação de disciplinas de acordo com áreas do conhecimento e a implementação gradual do ensino integral.

em vista que a discussão sobre a matéria foi ampliada por meio digital para amplos setores das esferas sociais tais como instituições representativas das comunidades epistêmicas, sindicatos e associações de classe além do público em geral. No âmbito do ensino de História as críticas sobre a proposta do MEC em torno da organização do currículo e do lugar das diferentes disciplinas ganharam destaque. Que conteúdos merecem ser legitimados na escola do ensino básico? Qual seria a melhor forma de organização curricular da proposta de História para um país multifacetado? Qual seria a verdadeira intenção da criação de um currículo comum em tempos de avaliação em larga escala? No caso da elaboração de um documento que privilegie as áreas de conhecimento, qual seria o lugar da História nas Ciências Humanas? Se a proposta privilegia uma abordagem tomando como centro a História do Brasil, como incorporar a História Antiga e Medieval? Essas e outras questões evidenciaram a luta política e as disputas nesta arena que é o campo do currículo (MACEDO, 2006) e, reavivaram os debates em torno dos modelos de formação docente adequados para a formação deste novo profissional. Qual seria o profissional qualificado para ministrar a disciplina História nas escolas da educação básica visto que temos em andamento a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior aprovada em 2015¹⁴⁹? Embalada ainda pelas discussões em torno do currículo da escola básica e da formação de nível superior a autonomia do professor foi questionada por propostas em que a crítica à doutrinação ideológica se faz presente. Neste caso, o perfil ideológico e político do professor é posto em xeque reverberando o seu alcance fiscalizador sobre o uso dos livros didáticos, as avaliações para o ingresso no ensino superior, as provas dos concursos para o ingresso na carreira docente e para as instituições de ensino superior. Assim, apesar dos tempos “nebulosos” que vivenciamos, o desenvolvimento de pesquisas que se debruçam sobre a formação inicial e continuada do professor do ensino básico se configura como um movimento de resistência e de valorização do saber docente. Perseguindo esse fim, o artigo em tela investe na temática sobre a formação inicial e profissionalização dos professores assim como as discussões sobre o currículo e a didática dos cursos destinados à formação dos novos profissionais. Neste caso, o foco recai especificamente sobre a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado do curso de licenciatura em História, que, como um espaço profícuo para a formação profissional, é potencialmente fértil para o debate acerca da atuação do licenciando, suas expectativas de futuro e de seus processos identitários. Este espaço se configura como um lugar de transição e de consolidação da identidade profissional do futuro docente. Nesta etapa, sua atuação oscila entre ser estudante graduando e professor da escola básica. Assim, o objetivo do trabalho é analisar a inserção do estudante nas escolas de estágio considerando a formação de sua identidade como estudante/professor nessa etapa de sua formação. O corpus empírico da pesquisa selecionado para esse estudo foi os relatórios de estágio supervisionado dos estudantes de uma turma do curso de História na Faculdade de Educação-UFRJ que atuaram em escolas públicas do Rio de Janeiro. As análises dos dados foram balizadas por literatura especializada sobre a formação de professores (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991; MONTEIRO, 2002; PIMENTA, 2005; NOVOA, 1995) e sobre currículo (GABRIEL, 2003; MOREIRA, 2005, MACEDO, 2006). O artigo focaliza particularmente a formação inicial dos professores nos cursos superiores ocupando-se especificamente da atuação dos estudantes na Prática de Ensino e no Estágio Supervisionado do curso de licenciatura em História. Os resultados do estudo apontaram indícios importantes sobre a formação profissional dos estudantes e suas expectativas como profissionais do ensino de História.

O texto está organizado em dois eixos principais, o primeiro discute o lugar da Licenciatura no curso de História e o lugar da Prática de Ensino na formação de professores considerando o debate sobre a função social da História e do Ensino de História; o segundo versa sobre a experiência do Estágio Super-

149 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada dispõem sobre a formação dos profissionais do magistério sendo aprovada em 2015 sendo limitado um espaço de 2 anos para a sua implementação em todo o território nacional.

visionado na formação do professor de História tomando como foco os relatos da turma das disciplinas mencionadas. Nos dois eixos são valorizados os fragmentos dos relatos dos estudantes, pois ao mesmo tempo em que expõem suas percepções como estudante/professor de História, revelam um quadro geral sobre os profissionais que atuam nas escolas.

O lugar da Licenciatura no curso de História e o lugar da Prática de Ensino na formação dos professores

Em sua coluna na Revista Ciência Hoje, *Historiadores Para quê?*, Keila Grimberg (2012) discute a função social dos historiadores trazendo como contraponto as expectativas do pós-graduando em história no Brasil e a realidade que o profissional encontra depois de formado. Segundo a autora, a expectativa do estudante desse nível de ensino é a de investir no trabalho de pesquisa com vistas a um cargo de professor universitário. Em sua crítica aos cursos de pós-graduação a historiadora retoma a discussão sobre os cursos de graduação que investem na formação do historiador apenas como pesquisador:

Enquanto isso, aqui, são pouquíssimos os cursos de graduação em história que têm disciplinas como “Patrimônio” ou “Relações internacionais” em seus currículos. Candidatos a historiadores pouco estagiam em museus ou em centros culturais. Mesmo a área de ensino de história na educação básica é frequentemente negligenciada. O resultado disso é que a maioria dos graduados na área foge das salas de aula dos ensinos fundamental e médio e nenhum curso de pós-graduação se dedica a formar professores para a educação básica.

Essa tendência repercute também nos Mestrados e Doutorados que, segundo a autora, dos poucos existentes dedicados aos profissionais em serviço, nenhum deles até então, era devotado ao Ensino de História¹⁵⁰.

Outro debate sobre o lugar atribuído ao professor de História é desenvolvido por Fonseca (2005) em um capítulo do seu livro intitulado *Como nos tornamos professores de História: a formação inicial e continuada*. A autora critica as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História (2001). De acordo com o documento os cursos de História devem formar o historiador qualificado para o exercício da pesquisa e não investir na formação docente. Segundo a autora, nota-se a ausência do significativo professor nesta superfície textual. O documento em questão está direcionado prioritariamente à formação do historiador tanto ao definir o perfil do profissional, como habilidades como para definir suas competências básicas: “O graduado deve estar capacitado ao exercício do trabalho do historiador em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão.” (MEC/Sesu s.d., 2001, p.4) As atividades de ensino estão inseridas no rol da formação complementar e interdisciplinar¹⁵¹ uma vez, segundo a redação do próprio documento, “a formação do profissional de História se fundamenta no exercício da pesquisa” (*idem*).

Dessa forma, os debates tanto no que diz respeito à formação inicial como à formação continuada nos cursos de graduação e pós-graduação, convergem para a valorização da pesquisa em detrimento do ensino; valorizam nos dois níveis de ensino a formação do historiador/professor universitário no lugar do historiador/professor de história.

Na esteira dos embates sobre o lugar das licenciaturas nos cursos de História e sobre a formação do profissional da História podemos situar o papel da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado na formação do professor.

150 O ProfHistória, Mesrado Profissional em Ensino de História configurado em rede nacional e liderado pela UFRJ, foi aprovado somente em agosto de 2013 e conta hoje com a participação de 27 IES.

151 Na lista destas atividades estão incluídas no documento “magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.” (MEC/Sesu s.d., p.4)

Como formadora de professores de História na Faculdade de Educação da UFRJ ofereço as disciplinas Didática Especial de História I e II e o componente curricular Prática de Ensino de História (incluindo o Estágio Supervisionado) aos estudantes oriundos do curso de Bacharel¹⁵² em História desta universidade. Inicialmente, durante as aulas introdutórias, percebo certo afastamento e pouca identificação com o curso, pois alguns alunos argumentam que serão historiadores/pesquisadores e que estão complementando o curso com as disciplinas pedagógicas somente por “segurança”. Nessa etapa do curso o encaminhamento para as escolas de estágio soam como um peso, as horas previstas para o estágio são consideradas por eles intermináveis. Muitos alunos se ocupam em estudar a forma como podem “facilitar” a sua conclusão, ou seja, buscando complementar a carga-horária com eventos, monitorias em colégios particulares, passeios culturais, entre outras estratégias. O tempo vivido no estágio se distancia do tempo afetivo, e parece se arrastar por longos meses. A falta de informação sobre a licenciatura e a equipe de profissionais também causa estranhamento. Alguns estudantes se admiram em saber que os professores de Prática de Ensino de História são historiadores e que desenvolvem também pesquisas, e pesquisas em Ensino de História. O conhecimento tardio das possibilidades de pesquisas na área de Ensino, afastam os estudantes (que já estão no 8º ao 10º período do curso) das pesquisas neste campo, pois a essa altura do curso já estão envolvidos em outras pesquisas neste campo disciplinar. Dessa forma, reforça-se a ideia de que a pesquisa “científica” é objeto de trabalho dos historiadores e que o ensino compete aos professores alocados na Faculdade de Educação ou na educação básica, que nesta perspectiva, supõem estar afastados da pesquisa. A hierarquização das ocupações acarreta a hierarquização dos saberes, que por sua vez, considera o saber legítimo aquele produzido na academia que deve ser reproduzido na escola de forma simplificada.

Essa visão é permeada por um modelo de racionalidade técnica que em meio a esta perspectiva, na qual se reforça o papel do professor como um mero transmissor de conhecimentos:

De acordo com a concepção “tecnicista” que fundamentava esse modelo, o professor era um técnico, facilitador, divulgador que, inclusive, era visto com suspeita pelos pesquisadores acadêmicos e professores universitários por causa da ambigüidade característica da atividade de ensinar a crianças e adolescentes: ao mesmo tempo em que divulga e dissemina os conhecimentos, os põe em risco através das distorções e equívocos que podem surgir durante a realização do ensino. (MONTEIRO, 2000:45)

De uma forma geral, se por um lado, observadas as impressões iniciais dos estudantes sobre o curso constata-se a permanência do modelo tecnicista, por outro, nota-se o avanço dos debates em torno da valorização dos saberes docentes. Nota-se também o adensamento do volume de pesquisas que se ocupam desse tema (MONTEIRO, 2007; TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991; TARDIF, 2002; GABRIEL, 2003). Esse deslocamento de olhares para uma perspectiva mais crítica implica em mudança do entendimento sobre os sentidos da Prática de Ensino na medida em que o estagiário/professor passa a compreender as práticas da escola de estágio não como um modelo a ser seguido ou criticado, mas como campo potente de reflexão sobre a escola e a sua própria formação profissional.

A experiência do Estágio Supervisionado na formação do professor de História

O estágio supervisionado como mencionei no início do texto, é um espaço potencialmente fértil para a formação profissional docente, pois como *lôcus* da prática contribui para fomentar reflexões múltiplas substanciadas nas pesquisas e nos debates sobre a disciplina (no caso da UFRJ Didática Especial de História e Prática de Ensino em História). Ele pode ser considerado o ponto de convergência possível para

152 Na UFRJ o curso de Licenciatura em História, pelo menos até a turma de 2017, não passou pela reformulação curricular oferecendo ainda o modelo “3 em 1” no qual o estudante cursa o Bacharelado no Instituto de História e as disciplinas pedagógicas na Faculdade de Educação, sendo a segunda certificação dependente da primeira.

amenizar o distanciamento entre teoria e prática como nos informa o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.

Considerando a identidade do profissional do magistério da educação básica proposta, deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante *relação entre teoria e prática*, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. Importante apreender tais processos e, sobretudo, situar a concepção e o entendimento do papel da prática como componente curricular e do estágio supervisionado, resguardando a especificidade de cada um e sua necessária articulação, bem como a necessária supervisão desses momentos formativos, a caracterização dos mesmos como parte obrigatória da formação tal como delineado no Parecer CNE/CP nº 28/2001 e reforçado no Parecer CNE/CES nº 15/2005. (Grifo meu) MEC/ Resolução 02 2015.

Assim essas duas matérias são consideradas como articuladoras desse movimento formativo, pois “é no âmbito do processo educativo que mais íntima se afirma a relação entre a teoria e a prática. Essencialmente a educação é uma prática, mas uma prática intencionada pela teoria” (PIMENTA e LIMA, 2008). Na voz da aluna estagiária podemos constatar que “O estágio, tal qual o esperado, se mostrou, portanto, um momento privilegiado para a união de teoria e prática”. (Gabriela¹⁵³)

Uma vez enfatizada a importância deste espaço de formação, cabe agora mergulhar no corpus empírico da pesquisa que foi constituído por 27 relatórios finais do Estágio Supervisionado da turma de Prática de Ensino de 2016. A opção por essa turma se justifica por ter sido a última turma concluinte do estágio até a realização dessa análise e por isso estariam, supostamente, com questionamentos mais atualizados e conectados com os debates mais recentes. A opção por esse material, os relatórios finais, se justificam por se constituir a síntese da trajetória acadêmica/profissional do estudante neste espaço. Para a elaboração deste material, recomenda-se que o estudante anote suas impressões durante as observações no campo de estágio e que realize algumas atividades investigativas junto à escola, ao professor regente e aos alunos. Assim, todas as observações e os relatos dessas experiências são sintetizadas no relatório entregue ao final de todas as atividades de estágio. O relatório, considerado como um importante trabalho acadêmico é iniciado por uma introdução, na qual o estudante apresenta o seu perfil, suas impressões sobre o estágio e a organização do trabalho; o texto que é desenvolvido considerando-se três eixos importantes de atuação do licenciando: primeiro a “observação e investigação” sobre vários aspectos da escola e seus sujeitos (currículo de história, formação dos professores, perfil dos alunos, relação professor aluno, uso de livros didáticos, projeto político pedagógico da escola, etc.); segundo, a “cooperação”, momento em que participam de alguma forma da rotina escolar auxiliando o professor; e, por fim a “participação”, momento em que atuam efetivamente ministrando aulas e pré-aulas incluindo aí a aula de regência previamente planejada com os professores; e por fim a avaliação do estágio, tanto do ponto de vista de sua inserção na escola, como do ponto de vista da instituição formadora, a UFRJ. Apesar de ser entregue na fase de finalização da disciplina, esse material é construído tomando como base as anotações dos alunos ao longo do curso norteadas pelos debates, observações e atuação dos estudantes no campo.

O estágio supervisionado nos cursos de História na UFRJ exige a realização de 300h¹⁵⁴ como carga-horária e realizado em escolas públicas ao longo do ano. A turma de 2016 foi distribuída entre 11 campos de estágio sendo que 8 delas eram colégios considerados de “excelência” da rede Federal de Ensino

153 Os nomes dos estudantes são fictícios a fim de salvaguardar a identificação dos mesmos.

154 Atualmente, desde as Diretrizes de 2001, os cursos de Licenciaturas devem cumprir 400 h de estágio supervisionado. No curso de História da UFRJ são exigidas 300h das quais 240 são cumpridas na escola e 60 nas aulas de Prática de Ensino. Em caso de atividades complementares, como eventos de ensino, atuação em colégios particulares há um desconto na carga horária da escola.

(Colégio Pedro II, Colégio Brigadeiro Newton Braga, IFRJ Maracanã e Nilópolis, CEFET) e 3 deles da rede estadual e municipal de ensino. Os alunos, divididos em grupos, realizam coletivamente as atividades propostas na disciplina e ao mesmo tempo, articulam as suas experiências com os debates propostos nas disciplinas mencionadas. Neste momento, de um modo geral, os estudantes encontram-se no 8º ou no 9º período, estão finalizando o bacharelado e cursando as disciplinas pedagógicas na FE. No caso desta turma, dos 27 estudantes apenas dois já tinham experiência em sala de aula de História e mais três ministravam aulas de inglês em cursinhos. Apesar de a Universidade possuir um Colégio de Aplicação, somente um aluno optou por esse campus, pois os estudantes têm uma verdadeira resistência para realização do estágio nesta instituição. A recusa por parte dos discentes em aderir a este campo de estágio se justifica em razão de um preconceito em relação à escola ainda mantido, o de que fora criada nos moldes tecnicistas. A localização do colégio (Lagoa, Zona Sul) também funciona como entrave.

Com base nos dados dos relatórios, podemos inferir que do total pesquisado, 8 alunos expressaram a preocupação em tecer críticas e elogios ao modelo de estágio oferecido pela instituição. As críticas recaem sobre ao formato do estágio que permite a alocação do aluno em um estágio de 300h na mesma unidade ao longo de um ano inteiro, o que torna o tempo na escola um “tempo perdido” nas palavras dos próprios estudantes.¹⁵⁵

Outro ponto também explorado pelos estudantes é a questão identitária do professor de história e do papel do estágio para a sua formação inicial. Para Pimenta e Lima

É nesse contexto complexo que se faz necessário ressignificar a identidade do professor. O ensino, característica dele, é uma prática social complexa. Carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. (2008: 75)

Os desafios que esses sujeitos passam a enfrentar ao ingressarem na escola pública reverberam em sua condição de estudantes/bacharéis/pesquisadores. Seu lugar como profissional da História é ressignificado como podemos observar nos depoimentos abaixo ao expressarem suas impressões iniciais sobre os sentidos de tornarem-se professores de História:

Considero a experiência bastante próspera e que apesar de não termos tido contato com outras realidades, consegui nos mostrar o que é ser professor, o que é estar do outro lado. (Beatriz)

Creio que esse momento do estágio se configura como um momento único de formação, onde realmente percebemos como funciona a profissão de ser professor na prática, eu realmente me descobri nesta profissão após a experiência do estágio, depois de ter passado um longo período junto com o professor, dentro da rotina da escola junto com os alunos, percebi que quero com clareza ser professora de História. (Janete)

As duas estudantes ao avaliarem a experiência do estágio positivamente, revelam o sentimento de adesão à profissão docente e demonstram um sentimento de pertencimento a esse lugar. Neste caso, admitem que o Estágio supervisionado contribuiu para as suas escolhas profissionais.

Ainda no relato abaixo, a preocupação com os saberes necessários para o exercício da profissão é evidenciada:

Assim sendo, a Prática de Ensino proporcionada pelo estágio obrigatório seria uma oportunidade de consolidar ou não o desejo de me tornar professor, ainda que ao decorrer das matérias de licenciatura já tinha adquirido amplos conteúdos para fortalecer a minha profissão. (Pedro Luiz)

O aluno, neste depoimento, aponta para a necessidade de “fortalecer” a sua profissão a partir dos “amplos conhecimentos” oferecidos pela academia apontando, neste caso, aos saberes das disciplinas pedagógicas.

¹⁵⁵ No caso específico da turma de 2016, foi oferecido como opção a mudança de escola/nível de escolaridade no segundo semestre, mas nenhum aluno aderiu à essa opção.

Neste ponto, podemos considerar que a expectativa em relação ao saberes acadêmicos se torna central nesta narrativa, na qual o autor deixa claro as suas expectativas em relação aos conteúdos oferecidos pela Didática e Prática de Ensino. Além disso, reconhece a importância das outras disciplinas pedagógicas para dar suporte à sua formação profissional.

Finalmente, e por falar em tornar-se professor, podemos finalizar com o depoimento da Marina, aluna da turma:

Confesso que não acreditava que o estágio faria a diferença, mas hoje sei que não teria capacidade alguma para me tornar uma profissional de excelência, que desejo ser, caso não tivesse tido essa experiência, fundamental para a minha formação enquanto pesquisadora e docente. Se antes não havia pensado em exercer a docência, hoje sei que hoje é a profissão que quero seguir.

O depoimento acima reflete, a grosso modo, a opinião dos estudantes mencionadas na maioria dos relatórios. Para esse grupo, há uma compreensão sobre a importância do Estágio supervisionado para a sua formação profissional. Enfatizam também que o mesmo é um componente curricular que contribui para favorecer a consolidação de sua identidade como docente; há um consenso que esse componente se coloca como um mediador articulador entre teoria e prática: concordam que não há como realizar o estágio sem um olhar crítico e uma reflexão aprofundada sobre esse lugar de formação. Assim, pensar o estágio e os modelos de cursos de formação inicial nos instiga ao debate sobre as reformulações curriculares dos cursos superiores e conseqüentemente às propostas de reformulação da educação básica. Enfim, vivemos em tempos em que o currículo de história tem sido questionado em diferentes níveis de ensino chegando, em alguns casos, a ser ameaçado de exclusão das grades curriculares. Tempos difíceis para o profissional da História que busca se consolidar em seu campo de trabalho como docente. Tempos em que a expectativa de futuro desses jovens só pode vislumbrar muita luta, mobilização e resistência por uma sociedade democrática e mais justa.

REFERÊNCIAS:

FONSECA, Selva G. Como nos tornamos professores de História. In: FONSECA, Selva G. *Didática e Prática de Ensino de História*. São Paulo: Editora Papyrus, 2005.

GABRIEL, Carmen Teresa. *Um objeto de ensino chamado História: A disciplina de História nas tramas da didatização*. PUC- RJ, Rio de Janeiro, 2003. (Tese de Doutorado)

GRINBERG, Keila. Historiadores para quê? *Revista Ciência Hoje*, <http://cienciahoje.uol.com.br/colunas/em-tempo/historiadores-para-que>, (2012) acesso em 25 de maio de 2012.

MEC/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192 MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, no 128, p. 327-356, maio/ago. 2006.

portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192

MEC/SESU, (s/d). Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História. Brasília. www.mec.gov.br. Acesso em 23 abril de 2016.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. *O ensino de História: entre saberes e práticas*. Faculdade de Educação, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2002. (Tese de doutorado), 2002.

_____. Os saberes que ensinam: o saber escolar In: SILVA, Maria Monteiro Et All. *Professores de história. Entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro, Mauad X, 2007, p. 129-148.

_____. A Prática de Ensino e a produção de saberes na escola In: CANDAU, Vera Maria (org). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

NOVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote/Instituto de inovação educacional, 1995.

PENNA, Fernando. O Escola “sem” Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) *O Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria do Socorro L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2008.

TARDIF, LESSARD e LAHAYE, Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*. n° 4 Porto Alegre: Pannonica Editora, 1991, p. 215-233.

GPD3: Demandas sociais e a pesquisa em ensino de História

HELENICE CIAMPI (PUC-SP)

JUÇARA BARBOSA DA SILVA MELLO (PUC-RIO)

MONICA MARTINS DA SILVA (UFSC)

PATRÍCIA BASTOS AZEVEDO (UFRRJ)

O Ensino de História, na contemporaneidade, tornou-se mais complexo diante de inúmeras demandas sociais que emergiram, nas últimas décadas, fruto de lutas e embates, capitaneados por movimentos sociais e grupos políticos, que resultaram na incorporação, ao campo das políticas públicas, de direitos sociais e históricos, a exemplo das leis 10639/2003 e 11645/2008, que instituíram no Brasil a obrigatoriedade do Ensino de História e cultura afro brasileira e indígena nas escolas e a educação das relações étnico raciais. A ampliação do acesso à Educação Pública, nas últimas décadas, trouxe à cena escolar, questões complexas que envolvem o trabalho com a alteridade e a diferença; a luta contra os preconceitos étnicos e de gênero; o combate ao racismo; a defesa do direito à memória e aos direitos humanos; o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiências ao acesso à Educação, dentre inúmeros outros temas. Também tornou-se necessário refletir sobre os modos de produção de conhecimento, e a relação com as maneiras como o poder é exercido em diferentes instâncias sociais, compreendendo o papel da escola frente à sociedade e suas demandas. Por outro lado, a disciplina de História também tem se tornado foco de tensão, haja visto que a função social do professor de História também vem sendo questionada, desafiando o fazer docente e deslocando o debate social para um campo de litígios que agrega novas preocupações, mas também institui novas responsabilidades, reposicionando prioridades no trabalho pedagógico.

Diversas dessas questões estão representadas nas propostas de pesquisas inscritas nesse Grupo de Pesquisa e Discussão. No total foram 23 trabalhos inscritos que se inserem em três grandes eixos: 1) Memória e o Patrimônio Cultural, envolvendo experiências com a cidade e com os museus; 2) Abordagem das leis 10639/2003 e 11645/2, focando principalmente, o Ensino de História de povos africanos e afrodescendentes, nas quais podem ser observadas, tanto intersecções com as discussões sobre Memória e Patrimônio Cultural, como também com os currículos, a formação docente (inicial e continuada), os livros e materiais didáticos e as práticas pedagógicas. 3) A questão do Ensino de História, a oralidade e o letramento e seus suportes de leitura e escrita.

Algumas discussões propostas refletem como a escola de Educação Básica pode proporcionar possibilidades efetivas para os jovens criarem conexões entre sensibilidade e conhecimento, relativamente aos problemas afetos ao patrimônio urbano cultural e ambiental de sua cidade. Também se reflete sobre como a busca de um adensamento na relação e nos usos do passado, mediados pelo patrimônio, muitas vezes realizado pelos movimentos sociais e educadores engajados, auxiliam na transformação dos cenários sociais excludentes.

O currículo acadêmico, objeto de algumas pesquisas, também é indagado como um espaço para a constituição de subjetividades docentes, envolvidas ética e politicamente com o combate ao racismo. Nesse sentido, quais experiências no currículo de História estariam ensejando, nos licenciandos, uma reflexão crítica em relação a trajetórias anteriores e intervenções profissionais futuras, em meio às relações étnico-raciais na sociedade e nas escolas?

Outras questões que se destacam dizem respeito a que conhecimentos acadêmicos e experiências referentes à África e afro-brasileiros são narrados como importantes para a profissionalização, no sentido do desenvolvimento de sua capacidade de elaboração de conhecimentos pedagogizados dos conteúdos. Nessa direção, quais as representações sobre a história das Áfricas e das populações de origem afri-

cana que são apropriadas e expressas por estudantes de História na formação inicial? Que embates e obstáculos que envolvem a experiência de um ensino de História das Áfricas na Educação Básica e que tensões as políticas públicas, no que concerne às abordagens das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas provocam no currículo a ser ensinado?

Como a história ensinada, em relação aos conteúdos próprios do seu campo, e como uma postura ética e política, desafiam as relações racistas no cotidiano social e educacional? Por que a luta dos negros pelo exercício da liberdade, presente em todos os períodos que são abordados no currículo de História, pouco aparece no espaço escolar? Como as táticas negociadas entre professor e alunos para a implementação de uma legislação que pretende enfrentar o racismo epistemológico que marca a estrutura curricular brasileira são apropriadas e (re) significadas por jovens estudantes nos seus processos identitários?

No âmbito metodológico, destacam-se o trabalho com fontes escritas, na sua relação com fontes orais, com o objetivo, tanto de produzir análises sobre determinados temas, como para contribuir com o desenvolvimento de atividades didáticas de História que mobilizem questões voltadas aos conflitos sociais, às memórias coletivas, aos conflitos patrimoniais e as relações de trabalho na sociedade brasileira. Também emergem pesquisas que desenvolvem suas investigações no interior de escolas de Educação básicas, valorizando os sujeitos escolares como interlocutores da pesquisa e não apenas como objetos de análise, compreendendo a escola como espaço de produção e entrecruzamentos de vozes, concepções, crenças e saberes. Nesse sentido, também abrem possibilidades de pensarmos o saber escolar enquanto um espaço propício para a construção de diálogos interculturais em função da sua própria especificidade epistemológica de relação com outros saberes.

No campo teórico e conceitual, os estudos tendem a abordar autores do campo da Memória e do Patrimônio Cultural, mas também autores do campo do currículo e da formação de professores. Em alguns deles emergem autores da teoria pós-fundacional do discurso; da perspectiva narrativista e hermenêutica da Teoria da História e os estudos pós coloniais e decoloniais que problematizam o saber histórico, repensam a colonialidade e o racismo na atualidade, fundamentam o seu combate, assim como refletem sobre os lugares de subalternidade a que foram confinados sujeitos indígenas, africanos e afrodescendentes .

Assim como são múltiplas as Demandas Sociais, o GPD tem em sua face esse caleidoscópio de possibilidades no olhar e enfrentamento sobre o campo do Ensino de História. Nesse sentido, buscamos agrupar por semelhança os trabalhos que compõem nosso debate.

A relação entre o Ensino de História e o Patrimônio Cultural, na Educação Básica, comparece como o eixo orientador de 7 trabalhos que buscam neste tripé seu principal fio dialógico.

- Os Jovens e a cidade Universitária: educação patrimonial para uma participação cidadã de Andréia de Assis Ferreira;
- A ocupação de um lugar de memória e as reverberações no ensino da História sobre a cidade de Sandra Regina Ferreira de Oliveira;
- “Quando a Maré encheu”: educação e patrimônio no museu de favela de Carina Martins Costa;
- Histórias de liberdade em dois museus: narrativas, currículo e ensino de história no Museu Afro Brasil e no Museu Nacional de História e Cultura Afro-Americana de Jessika Rezende;
- Patrimônio Cultural e Ensino de História: Reflexões sobre Ensino e Pesquisa na Formação de Professores de Mônica Martins da Silva;
- A Relação entre Educação patrimonial, ensino de História e a lei 10.639/2003 de Martha Rosa Figueira Queiroz;
- Saberes locais e o Ensino de História: apontamentos acerca do projeto de Memória, História e Patrimônio Cultural, desafios e perspectivas na Educação Básica de Iamara da Silva Viana.

A relação com as questões pertinentes à Educação Étnico Racial se desdobra em outras frentes, como pode ser observado nos 9 trabalhos que compõem esse bloco.

- Ensino de História e Educação das Relações Étnico-Raciais: interações e interpretações recíprocas de Carla Beatriz Meinerz e Priscila Nunes Pereira;
- Novos saberes, Outros atores: Saberes históricos escolares e vivências estudantis na rede pública estadual, no contexto da Lei 10.639/03, de Eleonora Abad Stefenson;
- Favela: Identidade e representação social por estudantes de comunidades subalternizadas de Gisela Monzato e Helena Maria Marques Araújo;
- Currículos escolares, História local e patrimônio cultural: narrativas históricas e conexões no (entre) Brasil e em Moçambique de Juçara da Silva Barbosa de Mello;
- Os Currículos e os Livros Didáticos do Brasil e da Espanha: Um caso: O indígena da América Hispânica de Leia Adriana;
- Como ensinar a história da África? A história das Áfricas e a prática de ensino nos Estágios Supervisionados da UDESC (2000-2015) de Máira Pires Andrade;
- Licenciandos de História em meio às relações étnico-raciais: narrativas (auto)biográficas sobre o Currículo de História da UFRJ de Vitor Andrade Barcellos;
- A (in)visibilidade negra e indígena em cursos de formação inicial de professores na Universidade Federal de Sergipe de Marizete Lucini;
- Abordagens sobre o pós-abolição em livros didáticos (2008-2011) de Luciano Magela Roza.

A questão do Ensino de História, a oralidade e o letramento e seus suportes de leitura e escrita são o fio condutor de 6 trabalhos .

- Ensino de História para alunos surdos: dificuldades e possibilidades de Camilla Oliveira Mattos;
- Ensino de História: o estudo das práticas de ensino utilizando documentos judiciais, periódicos impressos e narrativas orais (subprojeto Ensino de História e letramento digital – UFS) de Cleonice Aparecida de Souza e Maria De Fátima Guimarães;
- Ensino de História: o estudo das práticas de ensino utilizando documentos judiciais, periódicos impressos e narrativas orais (subprojeto UNICAMP/UEPB), de Arnaldo Pinto Junior e João Batista Gonçalves Bueno;
- Ensino de História: o estudo das práticas de ensino utilizando documentos judiciais, periódicos impressos e narrativas orais (Subprojeto Saberes Docentes e Formação Inicial Docente – USF) de Renata Bernardo;
- Ensino de História: o estudo das práticas de ensino utilizando documentos judiciais, periódicos impressos e narrativas orais (subprojeto escolas básicas de Florianópolis-SC e Porto Nacional-TO) de Juliana Ricarte;
- Memória sobre o ensino de história no período dos “Exames de Admissão ao Ginásio” (Décadas de 1960-1970), de Elaine Prochnow Pires.

Também está agregado ao debate o trabalho Curso de Formação Continuada da Olimpíada Nacional em História do Brasil: uma proposta para a ampliação do conhecimento em sala de aula, de Alessandra Pedro. Trata-se do balanço e análise da dimensão e do impacto desse curso, que busca proporcionar

formação continuada para professores de história da escola básica, enfocando temáticas sensíveis que integram as atuais demandas sociais.

Nesse sentido, o objetivo de articular semelhanças entre os trabalhos apresentados no GPD Demandas Sociais e Ensino de História tem como pretensão promover o encontro em uma atitude dialógica e polifônica, entendendo que buscar extrair sentido conjuntamente não precisa ser um exercício de hegemonia. As múltiplas vozes e o exercício da escuta atenta podem promover, em tempos tão difíceis, a construção cooperativa de um caminho mais inclusivo no campo do ensino de história.

No decorrer do evento, realizado entre os dias 26 e 29 de setembro de 2017, dos 23 trabalhos inscritos, 19 foram apresentados, sendo que 4 deles não foram expostos pela ausência de seus autores. Os trabalhos foram agrupados por afinidades temáticas, o que possibilitou a articulação entre eles e o aprofundamento de algumas discussões. O tempo utilizado para as apresentações foi, em média, 20 minutos, o que possibilitou garantir o debate das ideias expostas, momento em que emergiram questões que não apareceram nos resumos, possibilitando contribuições aos trabalhos, trocas coletivas e aprofundamento de ideias. Uma questão a ser observada é que alguns autores só participaram no dia da sua apresentação, o que impossibilitou parcialmente a continuidade e articulação de algumas discussões.

Os autores (as) são mestrandos (as) e doutorandos (as), sendo que alguns estavam acompanhados (as) por seus orientadores (as), e também doutores (as) e pós doutores (as), muitos (as) deles professores (as) e pesquisadores (as) com inserção efetiva em universidades de todo o país.

Destaca-se a qualidade dos trabalhos apresentados que, em sua maioria, expressaram maturidade na definição de referenciais teóricos e metodológicos, demonstrando atenção à discussão de questões importantes do campo do Ensino de História, indo ao encontro da especificidade do evento (à natureza do campo e a sua temática), possibilitando a partir dos trabalhos apresentados, o amadurecimento do campo.

Uma leitura do conjunto dos trabalhos apresentados, indica a presença do diálogo com metodologias do campo da História, como a discussão e análise de fontes (currículos, projetos político pedagógicos, jornais, imagens) e história oral, mas destacaram-se trabalhos que utilizam aportes metodológicos de outras áreas, como a pesquisa ação; a pesquisa intervenção; pesquisas de professores que refletem sobre sua própria prática docente; trabalho com produção e análise de narrativas autobiográficas; trabalhos com inspiração etnográfica, demonstrando uma diversidade de metodologias, algumas em diálogo. Também se destacaram pesquisas que desenvolvem suas investigações no interior de escolas de Educação Básica valorizando os sujeitos escolares como interlocutores da pesquisa e não apenas como objetos de análise, compreendendo a escola como espaço de produção e entrecruzamentos de vozes, concepções, crenças e saberes. Nesse sentido, também abrem possibilidades de pensarmos o saber escolar enquanto um espaço propício para a construção de diálogos interculturais em função da sua própria especificidade epistemológica de relação com outros saberes.

Emergiram também propostas de construção de materiais didáticos, análise de documentos escolares, atenção às culturas escolares e culturas juvenis e atividades que acontecem fora da escola e da sala de aula, demonstrando outras formas de se pensar o Ensino de História. Nesse sentido, evidencia-se que a escola não dá conta sozinha das questões sociais. Muitos trabalhos foram positivos e propositivos no sentido de explicitar que movimentos sociais e comunidades também tem saberes e importância no processo formativo. Outras pesquisas apontam o movimento de mobilização das escolas na revisão do seu papel de interação com outros grupos, assim como do seu potencial para se pensar com o outro, permitindo a sua abertura para outros grupos, potencializando, assim, ações de Educação fora da escola, em espaços não formais.

A questão da inclusão foi abordada de forma múltipla e transversal contemplando diferentes sujeitos e evidenciando a alteridade como um exercício permanente de deslocamento. Destacou-se também o



diálogo de diferentes trabalhos com autores decoloniais, a partir dos quais emerge a discussão sobre a interseccionalidade entre campos disciplinares e a abordagem de categorias como raça, gênero e classe, as tensões entre micro e macro, relações entre global/regional. Ao mesmo tempo, discussões mais consolidadas como memória e experiência são revitalizadas e potencializadas, sendo desafiadas por esse olhar decolonial e interseccional, provocando novas formas de pensamento, indo em direção ao que é mencionado por Boaventura de Sousa Santos como pensamento pós abissal.

No que se refere à relação da Escola com os movimentos sociais, os trabalhos expressam que essas questões demandam novas formas de se fazer pesquisa, provocando revisão de formato, metodologias e análises, revisão de concepção de fontes, decolonizando saberes a partir da revisão de sua hierarquização. Emergem tanto novas formas de se obter/produzir e interpretar as fontes, como formas de pesquisa que desafiam, assim como práticas de pesquisa mais engajadas, militantes, atentas a temas sensíveis a subjetividades, as múltiplas vozes e saberes. Revela-se, assim, que esse lugar de fronteira que ocupa o Ensino de História precisa incorporar essa necessidade de engajamento e militâncias, para estarmos juntos não apenas nas temáticas, mas também nas relações de poder.

Os Jovens e a cidade Universitária: educação patrimonial para uma participação cidadã

ARACI RODRIGUES COELHO¹⁵⁶

ANDREIA DE ASSIS FERREIRA*

Para além do espaço territorial político e geográfico, as cidades são um fenômeno cultural. Dentro dela a vida se mobiliza em ritmo veloz, os grupos humanos se misturam; o contato com os estranhos se torna frequente, os contrastes adquirem amplitude, pessoas chegam e partem o tempo todo, os fluxos de informações não cessam de transportar instantaneamente nosso pensamento e nossa imaginação para outros lugares do mundo. A cidade se manifesta em toda a complexidade de vozes, sentidos, formas, personagens e acontecimentos, porque ela é o lugar da diversidade.

Ao apresentar intensidade o seu passado e o seu presente, a cidade sempre se dá a ver, pela materialidade de sua arquitetura ou pelo traçado de suas ruas, mas também se dá a ler, pela possibilidade de enxergar, nela, o passado de outras cidades, contidas na cidade do presente. Assim, o espaço construído se propõe como uma leitura no tempo, em uma ambivalência de dimensões que se cruzam e se entrelaçam. (PESAVENTO, 2007).

Almeida (2011, p.27) e Pesavento (2007, 2004, p. 30) ao considerarem as diversas camadas de memória das cidades propõe uma metáfora de análise: a cidade como um palimpsesto.

E, nesta medida, nenhuma cidade será urna aldeia, uma ilha isolada ou um objeto não interessante ou digno de análise. Toda cidade será a Cidade, contendo em si, como palimpsesto, outras cidades, a emitirem sinais, pedindo ao historiador que os descubra, que a leia, interprete, dê a ler e dê a ver. (PESAVENTO, 2004 p. 30).

Assim como o manuscrito, a cidade pode ser comparada ao palimpsesto, ela também é uma sobreposição de escritas, de construções, de visões de mundo, de opções políticas; sobreposição de tempos diferentes, que se materializam em espaços diversos.

Em toda a sua complexidade, a cidade se apresenta como rico laboratório. Ela oferece um arquivo a céu aberto, que documenta o seu passado e o seu presente. Sentir a cidade é o aprofundar no seu esplendor e deficiências; é a busca de respostas que orientam a descoberta dos múltiplos significados da cidade, a fim de intervir como cidadão em sua recuperação material, cultural, social e moral. Sentir a cidade é vivenciar o prazer de recriar a cidade que queremos.

Encontramos em alguns autores subsídios para a hipótese de que o estudo da cidade apresenta-se grande potência para a superação do ensino tradicional da História, centrando num passado distante e vazio de significado para os jovens atuais.

O livro *Cidade Memória e Educação* (2013) produzido como resultado dos trabalhos do grupo de pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, da UFMG e da UEMG reúne diversos estudos que apontam para a direção daquela demanda assinalada anteriormente de uma educação que vá além do ensino de matérias e que seja constituída por práticas educativas movidas pelo foco nos sujeitos de aprendizagem (KNAUSS, 2013, p. 10).

As organizadoras do livro em seu artigo de abertura - *A cidade como espaço limiar: sobre a experiência urbana e sua condição educativa, em caminhos de investigação* - apoiadas em diversos autores oriundos de

156 Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, Doutora em Educação.

* Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, Pós-doutora em Educação.

diferentes campos de estudos, entre eles, Koselleck, Certeau, Balandier, Meirieu, Benjamim, Freire, Ricoeur - discutem temas que estão intimamente relacionados aos desafios enfrentados pela educação atuais como: os processos educativos que ocorrem dentro e/ou fora dos espaços escolares, e a superação da tradição curricular conteudista. Apontam então a potencialidade dos espaços da cidade para se fazer uma educação histórica mais conectada com as questões socialmente vivas (TUTIAUX-GUILLON, 2011), como possibilidade de enfrentamento daqueles temas.

Chamamos atenção para como as organizadoras sintetizam a convergência dos diferentes trabalhos apresentados na obra, dando o destaque para a cidade como espaço educador potente e plural aberto a múltiplos projetos de memória e a uma infinidade de práticas educativas possíveis.

Pretendemos evocar algo essencial presente nos textos que compõem essa obra: a dimensão de flexibilidade e de potência, advindas da vida na cidade em seus múltiplos espaços e tempos educativos, para o desenvolvimento da consciência de cada sujeito que pode se originar das experiências singulares, cotidianas – muitas vezes corriqueiras e aparentemente irrelevantes. Vista desse prisma, a cidade se transforma na condição de Educar e se converte em objeto privilegiado para as práticas escolares e pesquisa em Educação (SIMAM e MIRANDA, 2013, p.26).

Miranda e Pagés (2013) apresentam importantes argumentos para transformarmos a cidade como objeto de estudo privilegiado da Educação e mais especificamente da Educação Histórica com os quais concordamos e sobre os quais nos apoiamos para desenvolver nosso trabalho. Dessa forma, os autores defendem que atualmente as questões e os problemas urbanos afetam as pessoas de variadas formas e diferentes escalas de impacto e complexidade e por essa razão se apresentam como um tema vivo, pulsante concernente a uma multiplicidade de experiências humanas ao longo do tempo no qual pode ser encontrada boa parte dos problemas e desafios colocados para as sociedades no presente e no futuro. Por isso mesmo devem ser trazidos para o interior dos processos educativos, constituindo-se em cenário e ou ponto de partida para múltiplas aprendizagens que, se valorizadas pelas diferentes disciplinas, poderiam redimensionar a relação dos jovens com o saber escolar. Os diversos conteúdos escolares tematizados por meio da cidade poderiam aparecer de forma viva e pulsante já que relacionadas às experiências humanas ao longo do tempo.

Ao discutirem as potencialidades educativas da cidade Miranda e Pages (2013) veem no urbano ampla oportunidade para o trabalho de formação da consciência histórica porque essa possibilita a reflexão sobre a complexidade temporais e as dinâmicas conexões entre passado, presente e futuro.

Apoiando nos apontamentos apresentados anteriormente acreditamos que a realização de trabalhos que focalizem a cidade, além de desenvolver uma maior consciência da cidade podem também desenvolver a noção de pertencimento a esse lugar de vivência, ativando nos jovens a esperança de possibilidades de futuro que respeitem a pluralidade de experiências sociais.

Concordamos com Araújo (2014, p. 26) quando essa afirma que um dos fatores que levam os habitantes a não construírem a relação sensível, significativa com suas cidades é a falta de conhecimento e reflexão sobre ela. Esse distanciamento cria desinteresse, alienação e dificulta a criação de sentidos.

Nesse sentido é que são necessárias ações intencionais de ensino que busquem desnaturalizar a cidade que estimulem os estudantes a refletir sobre a realidade urbana, sua origem, transformação, organização e dinâmica atuais.

Percurso metodológico: A cidade Universitária

Diariamente inúmeras pessoas vivem a cidade, deixando suas marcas, suas impressões e fazendo a cidade ser aquilo que é: um lugar de pessoas. Essas trocas sociais possuem alto potencial educativo. A

cidade, não pode ser considerada apenas como palco, ou cenário onde os encontros acontecem, mas deve ser analisada a partir da perspectiva de que ela é modificada, todo o tempo, por esses encontros e desencontros.

Diante de toda essa complexidade, como estudar a cidade de modo crítico e criativo? Essa indagação nos coloca no centro do trabalho do professor: selecionar os conteúdos que sejam significativos para o processo de construção do conhecimento histórico.

É em tal contexto que produzimos nosso trabalho de pesquisa desenvolvido com uma turma de 9º ano, composta por 24 alunos do 3º ciclo de formação humana do Centro Pedagógico da UFMG - escola essa situada dentro da cidade Universitária da UFMG, por sua vez situada dentro da cidade de Belo Horizonte.

Apesar de ao longo dos últimos quatro anos esses alunos terem vivenciado um projeto de ensino¹⁵⁷ que visava promover experiências e situações significativas de aprendizagem em/com lugares de conhecimento e memória da cidade de Belo Horizonte eles não demonstravam estar preparados, despertados para realizar estudos focalizando a cidade em geral. Dessa forma, acreditamos que antes seria importante oportunizar a eles vivências acerca do urbano em um local mais próximo de sua vivência cotidiana: a cidade universitária da Universidade Federal de Minas Gerais.

Ao realizarmos um levantamento bibliográfico nos deparamos com uma escassez de trabalhos didáticos e ou acadêmicos que discutem experiências concretas de estudo da cidade com os quais pudéssemos dialogar e ou tomar como ponto de partida para a construção do trabalho na, com e sobre a Cidade Universitária da UFMG.

Araújo (2013) comenta sobre a lacuna de pesquisas e propostas que focalizem a cidade, ao mesmo tempo em que ressalta sua importância:

O estudo das cidades constitui potencial que ainda está longe de ter sido suficientemente explorado. É fundamental que instituições escolares e não escolares invistam em ações educativas voltadas para o desenvolvimento da consciência da cidade, criando possibilidades de formação de cidadãos sensíveis, críticos e comprometidos com a busca de cidades mais justas e sustentáveis (ARAÚJO, 2013, p.110).

Foi nesse contexto é que escolhemos realizar uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa de intervenção em que, mais do que discutir conceitos ou fazer prescrições abstratas sobre o estudo na e sobre a cidade, se propusesse a enfrentar o desafio de construir, orientada pela intencionalidade didática em relação a cidade, proposta de ensino e aprendizagem, produzindo e experimentando instrumentos didáticos para, a partir de sua vivência concreta, refletir sobre suas possibilidades e limites e posterior ampliação para outros espaços da cidade de BH.

Nossa intenção é descrever os procedimentos realizados, avaliando-os e produzindo explicações plausíveis, sobre seus efeitos, fundamentadas nos dados e nas teorias anteriormente apresentadas. Acreditamos, tal como Damiani (2013, p.59), que “os cruzamentos de dados coletados por meio de diferentes instrumentos, a reflexividade e a validação comunicativa são os aspectos que imputam boa qualidade às pesquisas qualitativas”.

157 Trata-se do “Projeto Vivências Culturais”, um projeto existente desde a década de 90 do século passado que envolve preferencialmente os professores do Núcleo, mas está aberto à participação dos demais professores e funcionários da Escola. Esse projeto sintonizado com as questões colocadas para Educação e para o Ensino de História atuais reconhece como fundamentais para a formação humana, as vivências culturais, os rituais que ocorrem tanto dentro da escola como em outras instituições e espaços da cidade (UFMG, 2015). Dessa forma visa promover para seus alunos experiências e situações significativas de aprendizagem em/com lugares de conhecimento e memória para além da sala de aula.

A sequência didática e suas pistas para construção de uma proposta intencional de ensino e aprendizagem da e na cidade

Nosso processo metodológico foi organizado em duas etapas. A primeira, que será discutida neste artigo, constou de uma sequência de aprendizagem, por nós intitulada Projeto Cidade Universitária: Presente-passado-futuro, realizada com toda a turma composta de 24 alunos. E a segunda, realizada com um pequeno grupo de aluno que aceitaram o convite de organizar uma exposição com as fotografias tiradas pela turma na ocasião em que foi feita uma caminhada pelo campus.

No que diz respeito à sequência de aprendizagem ela foi composta por 7 atividades que tiveram o objetivo geral de promover a aproximação dos alunos com essa cidade dentro da cidade que é a Cidade Universitária, contribuindo com sua desnaturalização. Essas foram desenvolvidas entre o período entre 2 de junho a 18 de agosto e constaram de 8 encontros de 90 min. As três primeiras atividades – (1º) Para começo de conversa; (2º) Um olhar sobre a UFMG: começando a flunar e trabalhando com um mapa da Cidade Universitária e (3º) Desafio: onde eu vi? - buscavam por um lado informar a nós professoras pesquisadoras sobre o nível de informação e relação que os alunos tinham desse espaço em que eles viviam desde 2009 e, por outro lado, pretendia atender a dois objetivos. O primeiro diz respeito a oportunizar aos alunos um exercício de meta-cognição em que eles também pudessem responder a questões como: qual é o meu conhecimento sobre o espaço em que eu frequento diariamente a mais ou menos 9 anos? Qual é a relação que estabeleço com esse local? Quais são minhas memórias e sentimentos? Em segundo lugar essas atividades pretenderam introduzir e iniciar o desenvolvimento de algumas noções e habilidades caras ao estudo da cidade, tais como as dimensões da historicidade, da complexidade, do olhar investigativo e do caminhar inteligente.

Ao elaborar essas atividades comungávamos com a compreensão de que a aprendizagem sensível da cidade, que permita o aluno transformá-la em lócus de aprendizagem e conhecimentos históricos e sociais não são naturais, não se dão ao acaso, ao contrário, exigem uma construção processual que precisa estar ancorada em “um processo claro de intencionalidade didática” (SIMAN e MIRANDA, 2013, p.25). Entendendo que esse processo deveria se desenvolver por meio de operações que questionem e desestabilizem aquilo que é familiar e corriqueiro.

A seguir apresentaremos algumas respostas dos alunos a essas atividades, analisando-as a luz dos referenciais teóricos apresentados anteriormente, para que se possa apreender o percurso trilhado pelos alunos nessa experiência com a Cidade Universitária.

A cidade universitária da UFMG: tão vista e tão pouco olhada

Muitas vezes me perguntei sobre o espaço “físico” da UFMG. Como era? De qual tamanho? O que a Universidade abrigava dentro de si. Outras vezes me perguntava sobre o passado da universidade e como ou quando ela foi criada. Muitas perguntas giram em minha mente em relação a nossa Universidade. (A13)

Essa resposta é representativa do teor da maioria das respostas dadas pela turma quando perguntados se já haviam se questionado sobre o lugar onde se situa sua escola: a cidade Universitária. Tal como apresentado acima, a maioria dos alunos responderam que já haviam se questionado sobre essa “cidade”, no entanto as respostas indicam que o questionamento não os impulsionou a buscar, aprofundar o conhecimento sobre ela.

Em seguida quando questionados se viam ou olhavam a cidade a partir da definição e diferenciação dos dois termos, a maioria declarou ver a cidade em detrimento de olhá-la. E explicam:

Visto. Eu nunca parei para olhar a Universidade. Sei que ela é bem grande e possui muitas unidades universitárias, mas não cheguei a me aprofundar ou algo do tipo. (A2)

Visto porque eu já estou acostumada a vir aqui todos os dias e não tenho mais a sensação de ser algo novo. (A4)

Não desperta curiosidade porque todos os dias faço os mesmos trajetos. (A7)

Por conhecer grande parte da UFMG não tenho muita curiosidade. (A13)

Apesar disso quando perguntados se conheciam algo da História da UFMG ou da Cidade Universitária apenas 3 disseram que sim, no entanto, mesmo esses deram respostas muito vagas a questões sobre esse tema, fazendo referência a origem do terreno ser uma fazenda.

Tais falas dos alunos sobre cidade universitária nos convidaram a dialogar com Silva Filho (2003) quando esse afirma: “Se a rotina cristaliza percepções, dificulta a vivência da surpresa do inesperado, talvez precisemos descobrir a arte de nos perder no espaço urbano, construir formas improvisadas de andar, elaborar pactos subjetivos com as ruas as praças e galerias”. (SILVA FILHO, 2003, p.33).

E também com a proposição de Siman (2008) para quem a escrita da história de cidades, elaborada por meio do diálogo entre a memória e a História pode oferecer possibilidades de nos perder numa cidade e de nos educar por meio da História.

Consideramos então a importância de trazer um pouco de conhecimento histórico sobre a Cidade Universitária, pois de acordo com Pesavento: “É preciso ousar combinações e correspondências, fazendo viajar, no tempo e no espaço, imagens e textos que possam revelar as cidades ocultas sob a cidade do presente”. (PESAVENTO, 2004, p. 29)

Foi seguindo essas pistas metodológicas que organizamos a segunda parte da sequência de aprendizagem – (4) Álbum de figurinhas, um pouco da História da Cidade Universitária da UFMG: Oficina de colagem de figurinhas e (5) Produção de textos; (6) Flanar: uma caminhada inteligente pela Cidade Universitária e a (7) Oficina de cartões postais: A Cidade Universitária da UFMG passado, presente e futuro.

De acordo com Silva Filho, 2003:

IncurSIONAR pela diversidade de espaços e tempos da experiência urbana implica abrir-se a volúpia das sensações, sem negligenciar o conhecimento que se abriga na leitura dos textos escritos. Donde se percebe que esse exercício de reflexão crítica se nutre tanto do andar pela cidade quanto da pesquisa e consulta de obras que tematizam sua história e memória, seus costumes e tradições (SILVA FILHO, 2003, p.21).

Ancoradas nessas orientações, após uma intensa pesquisa bibliográfica sobre a história cidade universitária encontramos um material que se aproximava de nossos referenciais teórico-metodológicos. Trazia uma história da Cidade Universitária, não linear, apresentada de forma a abrir espaços para participação e interpretação subjetiva dos leitores: o álbum de figurinhas. Um Álbum comemorativo publicado pela Editora da UFMG como parte das comemorações dos 80 anos da UFMG. Tratava então de um volume de 64 páginas, organizadas em 9 “constelações de fragmentos”, onde há 230 espaços legendados para serem colocadas as figurinhas que vinham em um pacote separado. Nessas podemos observar desde edificações antigas e novas, objetos, espaços, grupos de pessoas, enfim momentos diversos da UFMG e de sua Cidade Universitária. Com certeza tratava-se de um material muito rico que possibilitava inúmeras formas de exploração com vistas ao conhecimento.

Como não seria possível em uma aula de 100 minutos a turma colar todas as figurinhas e ao mesmo tempo explorá-las a fim de conhecer um pouco da história da cidade Universitária, selecionamos 50

figurinhas focalizando a Cidade Universitária em seus diversos aspectos - ambientais, sociais, culturais – e tempos, das quais um terço foram entregues com a numeração traseira apagada para obrigar que os alunos, em grupos, localizassem o local de colagem no álbum, por meio do estabelecimento da relação entre as legendas, a imagem da figurinha e as demais figurinhas do seu entorno. As demais foram entregues já coladas no álbum para os cinco grupos em que a turma foi dividida. Assim ele foi apresentado aos alunos a partir do seguinte enunciado:

O Álbum de Figurinhas 80 anos da UFMG foi feito em 2007 como parte das comemorações da UFMG. Segundo a coordenadora desse projeto as figurinhas ou suas imagens servem para “chamar de volta ao coração aquilo que é, aquilo que foi e aquilo que ainda será parte de uma história que nos anos 80 da UFMG nos é comum.” Hoje, 10 anos depois, podemos utilizar esse material para conhecer um pouco dessa história que está aqui escrita de uma forma lúdica, dando chance para que cada um possa, a partir de suas questões do presente, montar a sua versão da história da Cidade Universitária da UFMG. (COELHO,2017)

Em seguida fizemos apresentamos as seguintes orientações:

A proposta que trazemos hoje deve ser trabalhada em grupo de no máximo 5 alunos e contem 3 passos: 1º passo: Vamos começar! Formulem questões sobre a História da Cidade Universitária. As questões servirão como “lanternas” a guiar, a iluminar sua caminhada pelos emaranhados de imagens e informações contidas nesse Álbum. 2º Passo: Vamos “Caminhar” pelo Álbum, passear por suas páginas, colar as figurinhas que faltam, aproveitando para relacioná-las com as imagens vizinhas já coladas. Atenção para o desafio das figurinhas com números escondidos. Exigirá do grupo uma atenção/observação maior e grande astúcia para encontrar os seus lugares corretos. Nessa caminhada façam anotações sobre os achados, sobre “os segredos” desvendados, que os ajudam a responder as questões acima ou que apontem outras direções ainda não pensadas. 3º passo (individual): produza um texto a partir da pergunta: Que história da Cidade Universitária da UFMG esse álbum de figurinha me contou? (COELHO,2017)

O trabalho com o Álbum de figurinhas durou três aulas, sendo que nas duas primeiras os grupos trabalharam na realização dos dois primeiros passos proposto e na terceira, após já terem feito individualmente o terceiro passo, foram convidados a revisitar o álbum e os escritos individuais para a partir deles produzir um texto em grupo, respondendo a questão proposta na terceiro passo. Vale destacar que para que as figurinhas servissem de fonte de informação e conhecimento acerca da cidade Universitária foi necessária a intervenção das professoras como podemos ver no excerto a seguir extraídos de nossas notas de campo:

Em um grupo os alunos separaram as figurinhas que não estavam numeradas das que estavam e dividiram essas últimas entre eles. Dispuseram-nas na carteira, organizando em ordem crescente com os números para cima e as imagens escondidas. Orientei o grupo então que virassem as figurinhas de modo a observar as imagens tentando já fazer um exercício de imaginação acerca da imagem. Solicitei que levantassem questões como: Onde é? Quem são as pessoas que aparecem? O que estão fazendo? De quando é essa imagem? Essa intervenção não foi recebida pela maioria, sem resistência, pois estavam muito afoitos na tarefa de colar as figurinhas e completar a tarefa. Foi necessário insistir para que observassem as imagens, lessem as legendas, estabelecem relações... só então começaram fazer da forma que eu solicitei. Esse grupo ao final dessa aula já havia colado todas as figurinhas numeradas e algumas com numeração apagada, as quais exigiam mais tempo e discussão do grupo. Peguei alguns alunos tentando ver o número de algumas dessas figurinhas, buscando assim um caminho mais rápido para completar a tarefa, quando novamente precisamos interferir lembrando-lhes dos objetivos do trabalho.

Tais notas são elucidativas no sentido de demonstrar a complexidade de se realizar um trabalho de se “perder na e sobre a cidade” com esses sujeitos jovens, os quais estão inseridos numa cultura de consu-

mo em que a rapidez, o encontrar pronto, a superficialidade, estão imperando. E trabalhar na contramão dessas correntes exige, interferências, paciência e sensibilidade.

A seguir apresentamos alguns excertos dos textos produzidos pelos alunos após a realização desse trabalho e também da caminhada pelo centro da Cidade Universitária, que nos mostram o quanto é importante desnaturalizar o que nos é supostamente conhecido, pois se antes de realizar o trabalho com o Álbum de figurinhas, aprofundando um pouco sobre a história da cidade Universitária falas sobre o desinteresse sobre esse lugar foram comum entre a maioria dos alunos, após sua realização a tônica foi outra, vejamos:

O álbum nos proporcionou diversos conhecimentos relacionados a Universidade e aumentou nossa curiosidade e interesse pela mesma. (A10 ,A16,A13,A17)

Enquanto colávamos as figurinhas pude ver e conhecer vários lugares do campus da UFMG de diferentes épocas. Percebi os equipamentos antigos, as tradições, os desenvolvimento dos prédios e ruas e as pessoas que estudavam aqui. [...] gostei muito de poder conhecer melhor o lugar onde frequento e ver toda a evolução tanto na área do conhecimento quanto estruturalmente. Ontem [se referindo a caminhada] mesmo pude conhecer um senhor que há 40 anos atrás estudou aqui e até me emocionei...Muitas pessoas passaram por aqui e fizeram parte de seu desenvolvimento e história, assim como eu farei. (A16)

Importante observar no excerto anterior do texto do aluno 16 sobre o Album de figurinhas, que ele estabeleceu relações entre as temporalidades presentes na Cidade Universitaria, diante da qual nos perguntamos: esse seria um sinal de construção da nossa de pertencimento? O excerto anterior parece nos dar indicativos de que sim.

O excerto reproduzido anteriormente de A16 e os que apresentaremos a seguir produzidos na oficina de cartões postais, quando os alunos foram convidados a refletir sobre as fotos tiradas por elas durante a caminhada são indícios da importância de oportunizarmos aos alunos a exercitar o papel do *flâneur*, a qual não será conseguida plenamente de uma só vez, mas que já de início começa a possibilitar outras experiências dos alunos com a cidade.

Esse lugar foi escolhido por curiosidade do grupo, sempre passamos por lá mas nunca tivemos a oportunidade de chegar tão perto e tocá-lo. Este local é localizado ao lado da Faculdade de Belas Artes que é a primeira faculdade que vemos ao passar pela entrada principal. (A2,A4,A6 e A14).

Nesse excerto, produzido coletivamente, ao fazerem sua justificativa da foto os alunos deixam transparecer que a caminhada intencionalmente promovida junto a turma proporcionou a eles um contato, direto, sensorial, envolvendo o toque, a aproximação de um objeto¹⁵⁸ exposto nos jardins da Escola de Belas Artes, localizada na entrada principal da Cidade Universitária, sempre visualizado em suas entradas e saídas diárias em direção a escola, mas nunca experienciado, explorado por eles.

Neste contexto, é que acreditamos que a cidade pode ser vista como *locus* para se refletir acerca do presente, do tempo e do espaço simultaneamente. Andar pela cidade, atravessar suas ruas e ao mesmo tempo deixar-se ser atravessado por elas. Uma relação que se dá em maior ou menor grau de intimidade para cada um, mas principalmente para alguns, como o flâneur, tal ato será mais do que simplesmente caminhar, olhar o entorno e ir em direção ao objetivo inicial de seu percurso. Será uma experiência estética, ampliando sensações e sentidos interiores que podem culminar em uma catálise artística, misto de inspiração e criação a recriar o mundo exterior.

158 Uma das retroescavadeiras que fizeram a terraplanagem da Cidade Universitária na década de 40. Ver a esse respeito Duarte 2009.

Considerações finais

Neste texto nos propusemos a discutir os resultados iniciais de uma pesquisa de intervenção desenvolvida junto a jovens do 9º ano de uma escola pública de Ensino Fundamental que se propôs a enfrentar o desafio de construir, orientada por alguns referenciais da história cultural, uma proposta de ensino e aprendizagem, em relação à cidade, produzindo e experimentando instrumentos didáticos para, a partir de sua vivência concreta, refletir sobre suas possibilidades e limites. Procuramos no decorrer desse texto descrever e analisar de forma breve, tanto nossa intencionalidade na elaboração e condução dos instrumentos junto aos alunos, quanto algumas pistas fornecidas pela produção dos alunos ao realizar e vivenciar o projeto.

Essa análise mesmo que breve parece indicar que uma metodologia tal como a que desenvolvemos e apresentamos nesse trabalho pode ser potente para construir uma consciência da cidade tal como Araújo (2014) a entende:

A capacidade que têm os homens de objetivar a cidade, de compreendê-la como produto da ação humana, de apreendê-la como lugar de múltiplas temporalidades e experiências sociais de interpretá-la, de atribuir-lhe os mais diversos sentidos e nela intervir. (p. 25)

Para tal enfrentamos alguns desafios e tensões, tais como um currículo pouco voltado para a temática e pouco abertura para ela devido a pressão social por conteúdos canônicos; o embotamento do interesse dos alunos para o conhecimento e para um olhar investigativo e sensível provocados pela rotina, familiaridade e pela cultura do consumo que os faz querer sempre o novo, o fácil, o rápido, o pronto.

Apesar do enfrentamento desses obstáculos, notamos que é possível, por meio de intervenções intencionalmente elaboradas, provocar o interesse dos alunos pela cidade se a eles são oferecidas oportunidades que os instiguem e os sensibilizem a aproximar e refletir sobre ela. A partir dessas intervenções pode haver, também, o desenvolvimento de noções de temporalidade, de pertencimento e engajamento propositivo dos jovens como cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rita de Cássia Mesquita. Palimpsestos urbanos. Dissertação. UFJF, 2011.

COELHO, Araci R. Ensino de história e a cidade: possibilidades educativas. Projeto de pesquisa, 2016.

DUARTE, Regina Horta. O lugar da cidade universitária. In: STARLING, Heloisa Maria Murgel (org.); DUARTE, Regina Horta (org.). *Cidade Universitária da UFMG: história e natureza*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; RODRIGUES, Marion; PINHEIRO, Dariz Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [45]57-67, maio/agosto, 2013.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. O museu de cidade e a consciência da cidade. In: GUIMARÃES, Cêça; KESSEL, Carlos; SANTOS, Afonso Carlos Marques dos. (Org.). *Museus e cidades: livro do sem*

MIRANDA, Sonia Regina; BLANCH, Joan Pagès. "Cidade, Memória e Educação: conceitos para provocar sentidos no vivido". In: SIMAN, Lana Mara de; MIRANDA, Sonia Regina. (Org.) *Cidade Memória e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p.59-92;

PESAVENTO. Sandra Jatahy. Com os olhos no passado: a cidade como palimpsesto. *Revista Esboços*, Rio Grande do Sul, vol. 11, nº 11, 25-30, 2004.

PESAVENTO. Sandra Jatahy. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En ligne], Colloques, mis en ligne le 04 février 2005, consulté le 20 août 2017.

PESAVENTO. Sandra Jatahy. Cidades sensíveis, cidades visíveis, cidades imaginárias. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol. 27, n° 53, 11-23, 2007.

Silva Filho, Antônio Luiz de Macedo. A cidade e o Patrimônio histórico. Fortaleza: Museu do Ceará/ Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2003, pg. 15 a 40.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Memórias sobre a história de uma cidade: a história como Labirinto. Educação em Revista, Belo Horizonte, n° 47, 241-270, 2008.

SIMAN, Lana Mara de; MIRANDA, Sonia Regina. (Org.). *Cidade Memória e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013, p.420;

SIMAN, Lana Mara de. “Cidade: um texto a ser lido, experienciado e recriado, entre flores e ervas daninhas”. In: SIMAN, Lana Mara de; MIRANDA, Sonia Regina. (Org.) *Cidade Memória e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 41-58.

Ensino de História: o estudo das práticas de ensino utilizando documentos judiciais, periódicos impressos e narrativas orais (subprojeto UNICAMP / UEPB)

ARNALDO PINTO JUNIOR¹⁵⁹

JOÃO BATISTA GONÇALVES BUENO**

O texto que produzimos para apresentação no XI Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História – Pesquisas em Ensino de História: desafios de um campo de conhecimento – pretende divulgar os resultados parciais dos subprojetos desenvolvidos na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), os quais integram o projeto de pesquisa intitulado “Ensino de História: o estudo das práticas de ensino utilizando documentos judiciais, periódicos impressos e narrativas orais”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). As investigações são desenvolvidas pelos professores e pesquisadores que participam do grupo de pesquisa “Rastros: História, Memória e Educação”, e tem como sede o Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação (CDAPH) da Universidade São Francisco (USF). Esta pesquisa interinstitucional envolve um total de cinco universidades: USF, Unicamp, UEPB, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal de Tocantins (UFT). As investigações contemplam as áreas de Educação e História, com foco no ensino de História. Dentre suas principais intenções, a pesquisa busca refletir acerca das potencialidades do uso didático de documentos históricos provenientes do Poder Judiciário (Civil, Comercial e Trabalhista) na relação com periódicos impressos (jornais, revistas, almanaques) e narrativas orais. A proposta está desenvolvendo experiências curriculares em diferentes escolas pertencentes aos estados de São Paulo, Santa Catarina, Paraíba e Tocantins, com o objetivo de compreendermos quais são as possibilidades para a utilização didática dos documentos provenientes dos arquivos localizados nos respectivos espaços de atuação. As atividades desenvolvidas na Unicamp contam – além do autor vinculado a esta instituição – com a participação das pesquisadoras do Centro de Memória da Unicamp (CMU) Maria Silvia Duarte Hadler e Maria Elena Bernardes. A partir do acervo do referido órgão, os pesquisadores que integram o projeto em tela estão buscando nas suas coleções documentos que potencializem o ensino de História na educação básica. Foram estabelecidos diálogos com professores que atuam em escolas públicas e privadas da cidade, quando foram apresentados os objetivos do projeto e a proposta de acompanhamento e reflexão sobre as práticas docentes relacionadas ao mesmo. Com a definição das escolas participantes, as pesquisas no CMU começaram após reuniões com professores de História que apresentaram seus projetos de ensino e demandas curriculares para o corrente ano letivo. Dessa forma, os pesquisadores selecionam documentos para subsidiar as atividades escolares. Em outro sentido, os diálogos estabelecidos entre professores e pesquisadores estimularam reflexões sobre as efetivas condições de trabalho e as demandas de diferentes comunidades escolares em relação ao ensino de História. As atividades desenvolvidas na UEPB contam com a participação de dois professores de História que atuam em duas escolas de nível fundamental e médio localizadas na cidade de Guarabira. Foram selecionados para o desenvolvimento de atividades didáticas diferentes documentos da Justiça do Trabalho, produzidos na década de 1980, e que se encontram no Núcleo de Documentação Histórica (NDH) da universidade. Estes documentos registram, entre outras questões, os conflitos trabalhistas originados por diferentes formas de exploração da mão de obra no interior da Paraíba. Partindo destas temáticas relativas à história local, os professores das escolas estão desenvolvendo

¹⁵⁹ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Doutor em Educação. Pesquisa financiada pelo CNPq.

** Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Doutor em Educação. Pesquisa financiada pelo CNPq.

vendo atividades didáticas que constroem correspondências com conceitos presentes nos currículos da disciplina História. Em especial, estão sendo privilegiadas narrativas de trabalhadores que focalizavam as visões de mundo em que os mesmos apresentavam suas atividades em relação às condições de trabalho. Sob tais perspectivas, esta pesquisa tem procurado dar visibilidade à intrincada e complexa rede de questões inerentes à utilização de fontes da documentação da Justiça do Trabalho. Dentre os recursos didáticos que estão sendo utilizados, destacam-se o uso de diferentes fontes impressas, filmes e imagens visuais.

Diálogos teórico-metodológicos

Ao estabelecermos como objetivo geral do projeto de pesquisa investigar quais são as potencialidades de uso didático de documentos históricos provenientes do Poder Judiciário (Civil, Comercial e Trabalhista) na relação com periódicos impressos (jornais e revistas) e narrativas de memórias e experiências vividas, buscamos analisar práticas de ensino da disciplina História a partir da investigação do trabalho docente em instituições da Educação Básica nos estados focalizados. Dessa forma, esperávamos compreender quais são os diferentes saberes, fazeres e experiências amalgamadas na produção do conhecimento histórico educacionais através do uso desses tipos de documentação.

Acreditávamos na viabilidade dessa empreitada, pois de acordo com Bittencourt:

As justificativas para a utilização de documentos nas aulas de História são várias e não muito recentes. Muitos professores que utilizam consideram-nos um instrumento pedagógico eficiente e insubstituível, por possibilitar o contato com o “real”, com as situações concretas de um passado abstrato, ou por favorecer o desenvolvimento intelectual dos alunos, em substituição de uma forma pedagógica limitada à simples acumulação de fatos e de uma história linear e global elaborada pelos manuais didáticos (BITTENCOURT, 2009: 327).

Assim, a princípio esperávamos compreender como se estabelece a dinâmica envolvida nos processos de constituição dos saberes docentes, quando os professores da educação básica desenvolvem atividades com documentos em sala de aula.

Por meio de nossas investigações, constatamos que tanto os documentos do Poder Judiciário e quanto os periódicos impressos e as narrativas orais não têm uso corrente nas aulas de História, pois entre outras razões tais documentos são de difícil acesso. É importante destacar as demandas apresentadas pelos professores das instituições de ensino parceiras no projeto, que desde os primeiros contatos solicitaram a disponibilização de documentos e métodos de ensino para suas aulas.

O uso para produção historiográfica da documentação proveniente do Poder Judiciário não é consenso entre os pesquisadores. Existem questionamentos apontando que os discursos jurídicos expostos nos processos do judiciário impõem limites que se inscrevem nas formas de compreensão ideológica que fundamentam apenas a linguagem do Direito (ROSEMBERG; SOUZA, 2009). Assim, os processos judiciais, das varas civil, comercial e trabalhista serviriam somente para que fossem estudadas a própria História da Justiça, ou a História da metalinguística do Direito. Ou ainda, como afirmam Rosemberg e Souza (2009: 3), “como termo para comparação de representações presentes no meio social mais amplo e decalcadas no ambiente jurídico”.

Entretanto, os documentos judiciais já são utilizados há várias décadas por historiadores que entendem, por meio de seu estudo, ser possível a construção de versões da História do cotidiano de uma comunidade.

Um dos primeiros trabalhos historiográficos brasileiros que utilizou as fontes judiciais foi a tese de doutorado defendida na Universidade de São Paulo (USP), no ano de 1964, de Maria Silvia de Carvalho Franco, que resultou no livro intitulado “Homens livres na ordem escravocrata”. Em sua pesquisa Franco analisou os processos-crime envolvendo os trabalhadores livres da região de Guaratinguetá, revelando

como os atos de violência no trabalho apareciam transcritos nestes documentos, de forma detalhada e trivial, como se fossem uma coisa natural. Outros historiadores¹ também utilizaram os processos judiciais para a produção de diferentes temáticas relativas à escravidão, a história do corpo, a violência na sociedade, dentre outros temas possíveis de serem abordados através do uso desse tipo de documentação. A maioria dos historiadores concorda que os processos do Poder Judiciário são fontes que revelam como as vítimas, os réus e as testemunhas relatavam os fatos ocorridos por essa instância do Estado. E ao mesmo tempo, é possível identificarmos através deles como se davam os relacionamentos sociais, os modelos de ser, de se comportar, de agir das diferentes classes sociais.

Em relação às fontes históricas de periódicos impressos, sabemos que os séculos XIX e XX produziram uma abundância de publicações impressas, dentre elas as revistas e os jornais. De acordo com a historiadora Tânia Regina de Luca, utilizar jornais e revistas para a produção histórica possibilita entendermos como “a imprensa periódica seleciona, ordena, estrutura e narra, de uma determinada forma, aquilo que se elegeu como digno de chegar até o público” (LUCA, 2011: 139).

Trabalhar com narrativas numa perspectiva dialogal possibilita que os narradores percebam que muitas das respostas que buscam estão presentes nas suas experiências vividas. Portanto, memórias e experiências vividas não podem ser descartadas, como até então vem acontecendo em grande parte dos cursos de formação de professores, na produção de conhecimentos histórico-educacionais, visto que, as narrativas orais vêm se consolidando como recurso para registrar a experiência social de pessoas e de grupos pautando-se em planejamentos, definições de espaço e tempo, arquivamento, transcrições e autorizações para uso; não é apenas um simples diálogo gravado, mas um conjunto de fatores planejados, que visam memorizar e responder as práticas sociais, políticas, culturais, econômicas e demais fatores do fato ocorrido pelo narrador (MEIHY; HOLANDA, 2007).

Sabemos que estes tipos de documentação já são muito utilizados nas pesquisas historiográficas. Além disso, muitos livros didáticos trazem iconografias e textos escritos provenientes desses tipos de fontes. Os acervos que trabalhamos são ricos em coleções de fotografias, revistas, jornais locais e narrativas de pessoas que viveram a/na cidade. Esses documentos foram disponibilizados com o intuito de potencializar abordagens históricas que contribuíssem para a produção de significados no ensino da disciplina escolar História.

Apesar da utilização desses tipos de fontes históricas serem aceitas pela academia como fontes para a produção de conhecimentos históricos, na educação básica estes documentos ainda são pouco utilizados para a produção de conhecimentos escolares (JULIA, 2001). Isso faz com que os arquivos que guardam os acervos dos documentos permaneçam tendo como público majoritariamente acadêmico, memorialista ou profissional. Por isso, a produção de conhecimentos sobre o uso didático dessas documentações poderá expandir para outros usuários o acesso aos acervos desses arquivos históricos.

Acreditamos que os processos do Poder Judiciário quando colocados na relação com outros documentos impressos e/ou orais podem facilitar e expandir as formas de construção de conhecimento escolar, principalmente quando se relacionam ao estudo das histórias do cotidiano e do local, das memórias individuais e coletivas, das sensibilidades e da Educação Patrimonial.

Os arquivos que foram estudados no âmbito desta pesquisa fazem a guarda de significativos acervos documentais. A título de informação, destacamos os seguintes conjuntos: a) o CDAPH possui um acervo do Judiciário das varas cível, comercial e trabalhista e diferentes coleções de periódicos das cidades da região bragantina; b) o CMU tem guardado e preservado um acervo do Poder Judiciário (cível, comercial e trabalhista) da cidade de Campinas e diferentes coleções de periódicos locais; c) o NDH possui pro-

¹ Dentre os inúmeros historiadores que poderíamos listar, destacamos os trabalhos de Sidney Chalhoub, Sueann Caulfield e Maria de Fátima Guimarães pela aproximação teórico-metodológica.

cessos do Judiciário Trabalhista e periódicos da Região de Guarabira (PB), principalmente documentos das décadas de 1980 e 1990.

Esta pesquisa também se caracteriza por ser um estudo etnográfico da cultura escolar. Nesse sentido, buscamos analisar e interpretar os fenômenos educativos na relação com a cultura local das escolas pesquisadas e compreender como os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem das escolas se constituem como grupos culturais autônomos e diferenciados. Acreditamos, portanto, que a subjetividade do investigador é coparticipante dos processos de produção do conhecimento (ANDRÉ, 1997). Concordamos com Fino, quando afirma que o estudo etnográfico em educação se produz pela:

[...] dupla vertente de pensamento e de ação, assim como a finalidade consciencializadora e dialéctica da investigação sobre o conjunto dos fenómenos educativos conferem à investigação etnográfica uma intencionalidade distinta da etimológica: a interpretação e a crítica (FINO, 2008: 46).

Partindo destas concepções, investigamos como os professores desenvolvem experiências curriculares que propõem aos estudantes a realizarem análises, comparações e explicações históricas através do cotejamento de diferentes fontes históricas. Assim, buscamos ampliar o campo de pesquisa sobre o ensino de História, tratando de identificar como os conjuntos de saberes escolares formam “um tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações e acasos que constituem nosso mundo fenomênico” (MORIN, 2007: 13).

O subprojeto Unicamp e as potencialidades do acervo do CMU para o ensino de História

No início das atividades desenvolvidas no subprojeto Unicamp, seus pesquisadores buscaram uma parceria de trabalho com professores da educação básica que atuassem em diferentes instituições e níveis de ensino. No processo de seleção dos professores e de suas respectivas escolas, a intenção de encontrar profissionais da educação com experiências diversas também foi colocada em pauta pelos responsáveis do subprojeto. Partimos da ideia de que heterogêneas experiências profissionais, distintos espaços escolares com suas especificidades socioculturais seriam fundamentais para a consecução de análises plurais. Tais premissas são consideradas significativas para os possíveis interlocutores deste projeto de pesquisa, pois temos a intenção de discutir o ensino da disciplina História com os profissionais da educação básica, os quais muitas vezes passam por inúmeras instituições escolares.

Após as discussões dos integrantes do projeto e os diálogos estabelecidos com profissionais da educação básica, foram selecionados e se dispuseram a colaborar com a pesquisa os seguintes professores: a) Cláudio Borges da Silva, com 31 (trinta e um) anos de experiência docente e que atualmente trabalha com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal de Ensino Fundamental / EJA Profª Dulce Bento Nascimento, localizada no bairro do Guará em Campinas; b) Fátima Faleiros Lopes, com 22 (vinte e dois) anos de experiência docente e que atualmente trabalha como coordenadora da área de História na Escola Comunitária de Campinas, localizada no Jardim Notre Dame em Campinas; c) Victor Teixeira Wisnivesky Rysovas, com 12 (doze) anos de experiência docente e que atualmente trabalha no Ensino Médio da Escola Comunitária de Campinas e em outras instituições da cidade; d) Daniele Maria Megid, com 4 (quatro) anos de experiência docente e que atualmente trabalha nos anos finais do Ensino Fundamental da Escola 14 Bis, localizada no Jardim Chapadão em Campinas.

No decorrer dos diálogos estabelecidos, os referidos professores apresentaram aos responsáveis do subprojeto seus projetos de ensino, suas condições de trabalho, as demandas das comunidades escolares, além das práticas de ensino realizadas com a utilização de documentos históricos. Entre os objetivos do projeto de pesquisa e a proposta de acompanhamento e/ou reflexão sobre as práticas docentes, os pesquisadores não trabalharam com a perspectiva de pautar a atuação desses professores da educação básica. Foram suas demandas que dispararam as pesquisas de fontes no acervo do CMU, no qual os pes-

quisadores buscaram em coleções de fotografias e/ou em periódicos produzidos na cidade de Campinas desde o século XIX documentos que potencializassem o ensino de História nas escolas parceiras.

Dessa forma, os pesquisadores selecionaram documentos para subsidiar as atividades escolares. Com o decorrer da pesquisa, os professores expuseram suas experiências em entrevistas para o registro e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem. Dentre as contribuições com os pesquisadores procuraram evidenciar no diálogo com os professores, ressaltamos as discussões acumuladas da área do ensino de História.

Nesse sentido, recuperamos os resultados dos estudos desenvolvidos pelos membros do grupo Rastros, que apontam a potencialidade de diferentes documentos, judiciais, oficiais, periódicos impressos e narrativas orais para o ensino da disciplina escolar. Os estudos desse grupo têm revelado que os usos de documentos em sala de aula nas escolas básicas oportunizam a construção de sugestões de experiências curriculares interativas (OLIVEIRA, 2013), que tencionam os processos de construção e reconstrução de conceitos históricos.

Considerando as tendências do ensino de História na educação básica brasileira nos últimos anos e os objetivos da pesquisa, em nossos diálogos procuramos questionar como os professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio poderiam utilizar a vasta documentação dos acervos existentes nos arquivos históricos para a produção do conhecimento escolar? Como os professores utilizam esses tipos de fontes históricas nas salas de aula? Como as teorias pedagógicas podem contribuir para a elaboração de atividades didáticas com documentos históricos em sala de aula? Quais demandas são apresentadas pelos professores no sentido de trabalharem com temáticas pouco valorizadas no ensino tradicional da disciplina? Como as universidades podem contribuir para a efetivação de práticas escolares que dão ênfase a produção do conhecimento escolar em História local e regional?

Esta pesquisa parte do pressuposto que é praticamente consenso entre os pesquisadores do ensino de História que as produções dos conhecimentos históricos nas escolas não podem, apenas, concentrar-se em atividades que valorizam os conteúdos apresentados pelos livros didáticos. Sabe-se, por outro lado, que ainda encontramos muitos professores de História que permanecem planejando e realizando suas aulas com base nos livros didáticos, ou seja, suas aulas são estruturadas propondo-se que os estudantes leiam os textos dos livros e respondam seus exercícios. A maioria desses professores de História justifica que trabalham dessa forma devido à carga horária elevada e a não existência de materiais didáticos alternativos que poderiam potencializar diferentes visões sobre os conteúdos dos livros didáticos. Também é de conhecimento público que quando o professor ministra suas aulas de História baseando-se nas atividades de leitura do livro didático, são restritas as possibilidades de um ensino significativo, pois suas metas educacionais consistem em desenvolver um processo de ensino-aprendizagem de forma racional, estrutural e objetiva.

Diferentes estudos evidenciam que ao propor o trabalho com documentos históricos em sala de aula, os professores de História lançam mão de metodologias de ensino-aprendizagem que se caracterizam pela “sucessão de atividades para a sistematização de conceitos individuais” (OLIVEIRA, 2013: 58). Nestas atividades os docentes e os estudantes elaboram questões problemas relacionados ao tempo presente, mas que podem ser respondidas utilizando-se documentos históricos em sala de aula.

No entanto, ao desenvolver esse tipo de atividade, os professores esbarram em várias dificuldades: como a falta de acesso a fontes históricas já sistematizadas, o tempo que deve ser gasto para a produção dessas atividades e a dificuldade de classificar, analisar e avaliar as fontes documentais. Todo esse processo faz com que muitos professores deixem de realizar tais tarefas ou restrinjam o número de atividades durante o ano letivo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados na segunda metade da década de 1990, sugeriam que os professores de História elaborassem atividades em sala de aula utilizando documentos históricos. Os PCNs de História propunham que a partir do uso de documentos históricos em sala de aula, os professores poderiam estimular nos estudantes o desejo pela investigação histórica, além de despertar suas atenções e criar significados no presente para este estudo.

Além disso, entendemos que por meio do uso dos documentos que serão disponibilizados nesta pesquisa, os docentes da escola básica poderão elaborar diferentes versões sobre as histórias locais e regionais.

Pensando nessa perspectiva, propomos algumas reflexões sobre as concepções de memória e o processo de construção de narrativas, seguindo as trilhas do filósofo alemão Walter Benjamin, ao expressar seu entendimento de narrativa e de memória como rememoração, pautada nas experiências vividas e nas sensibilidades.

Ao rememorar reconstruímos, buscamos nossas impressões mais remotas – matinais nas palavras de Benjamin – sobre o vivido por nós ou por aqueles que nos antecederam. Este processo é acionado por dimensões conscientes e inconscientes despertadas no presente de quem rememora. O filósofo preocupa-se com a forma como ocorrem as narrativas, porque o papel do narrador, como elemento unificador das comunidades, perdeu-se. A fonte das narrativas deve ser “[...] a experiência que passa de pessoa a pessoa, a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais, contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (BENJAMIN, 1994: 198).

Memórias, para Benjamin, são plenas de conhecimentos e de sensibilidades, relacionam-se com o vivido. Memória é também esquecimento, apaziguamento com o passado. A memória é sempre relacionada com o presente, já que é um entrecruzamento de tempos, espaços, vozes; não é uma autobiografia no sentido clássico. É uma memória que não é só racional, é de um sujeito inteiro. Memória é vida, possibilidade da experiência vivida. Na rememoração, amplia-se a possibilidade de vida.

Quando dialoga com o poeta Baudelaire, Benjamin explicita como a modernidade capitalista apaga as memórias, as experiências vividas. Para fugir das ruínas em que a modernidade capitalista se assenta, Benjamin propõe que descubramos o sentido da vida por meio da rememoração. Para ele, os mortos, os esquecidos, os que foram apagados da história, são redimidos quando alguém os traz à tona.

Trabalhar com narrativas vistas pelos documentos em uma perspectiva dialogal com os periódicos impressos possibilitara, portanto, que os professores e alunos percebam que muitas das respostas que buscam estão presentes nas suas experiências vividas e nas memórias. Portanto, memórias e experiências vividas não podem ser jogadas fora, como até então vem acontecendo em grande parte dos cursos de formação de historiadores, de professores, na produção de conhecimentos histórico-educacionais e mais diretamente no ensino de História, visto que “A tarefa interminável da humanidade é a de restaurar o sentido da narrativa, em que a linguagem não mais se esgote nos clichês de uma língua morta”. (KRAMER, 2002: 70).

O diálogo com as produções benjaminianas instiga a pensarmos como as memórias e o ato de rememorar podem contribuir para o fazer-se dos sujeitos (THOMPSON, 1981) perguntamos de que forma as memórias de formação escolar, de experiências vividas no mundo da escola, e para além dele, podem contribuir para o fortalecimento dos narradores? Portanto, nessa perspectiva estamos diante de um desafio. Como o trabalho com documentos diversos no ensino de História podem contribuir para que as memórias e as experiências vividas pelos estudantes e professores sejam consideradas no ensino de História?

Na perspectiva do ensino-aprendizagem entendemos que o diálogo com o pensamento educacional de Paulo Freire, é importante no desenvolvimento desta pesquisa, pois, para ele “o homem compreende a realidade,

pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções [...] assim, pode transformá-las e com seu trabalho, pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (FREIRE, 1997: 30).

Com essas perspectivas desenvolvemos o subprojeto com os referidos professores. Para não concluirmos, ainda não temos a dimensão dos desdobramentos deste projeto, mas concordamos com a ideia de que ao assumirem a posição de mediadores em sala de aula, os professores têm “o privilégio de mediar as relações entre os sujeitos, o mundo e suas representações, e o conhecimento [...] As linguagens são constitutivas da memória social e coletiva” (FONSECA, 1993: 164).

Utilizando documentos da Justiça do trabalho da Paraíba para o ensino de História

As atividades desenvolvidas na UEPB contaram com a participação de duas professoras de História e de alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Todos os envolvidos no projeto atuaram em duas escolas de nível fundamental e médio localizadas na cidade de Guarabira - PB² durante os anos de 2016 e 2017. Tanto as professoras como os bolsistas do PIBID foram os responsáveis pela seleção, registro e catalogação dos diferentes documentos da Justiça do Trabalho, que foram produzidos na década de 1980 e que se encontravam no NDH da UEPB. Os documentos escolhidos para essa investigação, traziam informações relativas a reivindicação de registros de trabalho, a requisição de direitos trabalhistas e a equiparação salarial entre mulheres e homens, além de outros conflitos trabalhistas originados por diferentes formas de exploração da mão de obra nas cidades do interior da Paraíba. Partindo dessas temáticas foram catalogadas, transcritas e digitalizados os documentos que traziam as histórias de trabalhadores e trabalhadoras das cidades da região de Guarabira, bem como esses dados foram separados por assunto. Foi a partir dessas histórias de trabalhadores(as) que as professoras das escolas e os estudantes bolsistas começaram a elaborar sequências didáticas e atividades para serem trabalhadas em sala de aula. Foram elaborados planos de aula que tinham como objetivo a construção de correspondências entre os conflitos trabalhistas que ocorrem cotidianamente no passado e no presente da localidade das escolas, com diferentes conceitos que aparecem tradicionalmente nos livros didáticos. Em especial, foram privilegiadas narrativas de trabalhadores que focalizavam as descrições das suas percepções de mundo do trabalho e que revelavam como eram suas atividades e como era a relação entre o trabalhador e proprietário da empresa.

O conjunto de atividades explicitadas nos planos de aula partiram da premissa de que manuseio dos documentos históricos como fonte histórica para a construção da História é uma prática que fundamenta o trabalho do historiador. Já no ensino de História não é necessário seguirmos os passos metodológicos de pesquisa desenvolvidos pelos profissionais desta área. Entendemos isto, pois para o uso escolar os documentos históricos são fontes privilegiadas para a criação de narrativas históricas originais e significativas e sua análise e crítica pode oportunizar diferentes formas de interpretação do tempo e de leitura do passado sempre na relação com o presente dos estudantes. Assim, por meio deles é possível a criação de relações temporais entre o passado e presente, que produzam significado para o estudo dos conceitos históricos curriculares além de possibilitar a criação de consciências indenitárias (HALL, 2006).

Percebemos em nossas observações que as professoras quando trabalharam com esses documentos históricos passaram a criar hipóteses sobre as versões de história que seriam possíveis. Além disso, le-

2 Participaram do projeto a professora Severina Gomes da EEEFM Monsenhor Emiliano Cristo – Polivalente e a professora Maria de Fátima Amâncio da EEEFM Prof José Soares de Carvalho. As duas escolas públicas se encontram na cidade de Guarabira – PB. Os estudantes bolsistas da Capes e pertencentes ao PIBID foram: José Thiago da Silva Santos, Francieleide Rodrigues dos Santos, Israel dos Santos Silva, Eduardo Nascimento Silva, Wellington Pereira da Silva, Jardel Pereira da Trindade, Carla Nayara Vasconcelos, Lucicleide Ferreira Pessoa, Rodrigo de Souza Santos, Roberto José da Silva, Bruno Barreto Alves da Silva, Cilene Pereira Maximiano, Matheus Abdon Fonseca, Nereu Santana Silva.

vantaram questionamentos e criaram relações entre os temas que apareciam nos documentos com as temáticas presentes nos conteúdos históricos curriculares. Durante o processo de seleção documental surgiram perguntas e dúvidas relativas ao entendimento das versões das histórias que apareciam na escrita dos processos da Justiça do trabalho. Isto possibilitou que as docentes fizessem a criação de hipóteses e interpretações distintas sobre os fatos que eram narrados pela linguagem jurídica do documento estudado. Essa experiência possibilitou que tanto as professoras como os estudantes bolsistas percebessem relações de correspondência entre os fatos ocorridos no passado com as demandas trabalhistas que ocorrem no presente da comunidade que eles vivem. O trabalho com esses documentos jurídicos com os estudantes da educação básica também teve um resultado próximo as experiências realizadas pelas professoras e pelos bolsistas do PIBID. Esses estudantes passaram a construir relações entre os fatos que ocorreram no passado, com problemas trabalhistas vividos ou por eles ou por parentes próximos. Principalmente, em relação aos tempos atuais, citaram as notícias sobre as reformas trabalhistas propostas no ano de 2017 pelo governo que tomou o poder depois do processo duvidoso de impeachment sofrido pela presidenta Dilma Rousseff. Os estudantes das escolas também produziram, a partir das atividades didáticas, reflexões sobre as suas realidades cotidianas, buscando explicações para os fatos do presente por meio de associações e negações de entendimento dos fatos ocorridos no passado.

Como já consta nos PCNs, o ensino e a aprendizagem de História abrange uma relação entre o saber histórico e o saber empírico para compor o conhecimento no espaço escolar.

Em um primeiro momento, em uma das aulas de um segundo ano do ensino médio, uma das docentes passou a desenvolver uma análise sobre a forma e tipologia de documentos que seriam trabalhos em sala de aula. Ela então passou a discutir algumas questões que pudessem expandir a compreensão dos estudantes sobre o conceito de trabalho. Para fazer essa atividade, a docente fazia indagações sobre o ato de trabalhar e se os estudantes sabiam de algum problema enfrentado nas relações de trabalho por eles ou por parentes próximos? Isso provocou o surgimento de diferentes relatos de experiências de explorações de trabalho, como, por exemplo, relatos de horas extras que não eram pagas aos trabalhadores, exigência de trabalho em finais de semana, entre outros problemas enfrentados pelos paraibanos que residem em pequenas cidades do interior. Ao fazer isso, a professora provocou aproximações entre as temáticas que seriam trabalhadas, produzindo significado no presente dos estudantes para o estudo dos documentos trabalhistas que seriam apresentados posteriormente.

A linguagem dos processos judiciais é muito diferente do tipo de leitura didática que os estudantes estão acostumados a fazer nas escolas, pois este tipo de documento apresenta uma grafia técnica jurídica. Entendemos que o uso didático de documentos com essa tipologia para fins didáticos não necessita seguir os mesmos procedimentos de análise realizados pelos historiadores quando os utilizam em suas produções. Isto acontece, pois não estamos formando mini historiadores.

As professoras e os bolsistas procuraram outros meios de comunicação e linguagens para transmitir os conteúdos e as informações que apareciam registradas nestes documentos. A proposição da leitura direta do documento foi descartada para uso em sala de aula, pois acarretaria um desestímulo para os estudantes da escola pela dificuldade de entendimento. Para facilitar a discussão sobre o documento foi produzido um texto que reproduzia em forma narrativa e literária o conflito ocorrido no passado entre o trabalhador e o proprietário da empresa. O texto produzido caracterizava-se por ser uma adaptação de linguagem e forma, que transformou a linguagem jurídica para uma linguagem mais didática e agradável. Com essa transformação os estudantes tiveram mais facilidade na leitura e no entendimento do fato ocorrido, e também, isto possibilitou o surgimento de discussões em sala de aula. O resultado desse novo material em formato didático foi um texto narrativo em forma de diálogos, semelhante a um roteiro teatral. Neste caso, o sigilo as identidades dos envolvidos nos processos foi preservado, pois os documentos eram da década de 1980 e as pessoas citadas no processo, ou seus parentes poderiam estar vivas e seriam expostos publicamente se seus nomes fossem revelados.

Segue abaixo um exemplo da produção de releituras dos documentos da Justiça do trabalho. Este texto foi produzido pelas professoras e pelos bolsistas do PIBID, e a partir dele foram realizadas diferentes atividades didáticas:

EEEFM PROF JOSÉ SOARES DE CARVALHO

PIBID – UEPB

Professora FÁTIMA AMÂNCIO

DOCUMENTOS TRABALHISTAS...

ATENÇÃO: OS NOMES SÃO FICTÍCIOS
PARA PRESERVAÇÃO DA IDENTIDADE
DOS ENVOLVIDOS.

13 de março de 1986, Guarabira, Paraíba

Emanuel da Silva, um rapaz solteiro vivia em Guarabira, precisamente no Bairro São José. Trabalhava como servente em uma Metalúrgica famosa da cidade, os primeiros dias do seu trabalho foi uma alegria, Emanuel esbanjava sorrisos ao falar para os seus amigos do seu novo serviço. Trabalhava cinco dias por semana, das 07h00min da manhã às 17h00min horas da tarde... recebia salário equivalente ao nacional. Um mar de rosas... Até...

Certo dia, o rapaz é chamado para falar com o representante da metalúrgica, o senhor Gomes Farias.

- Rapaz, a partir de amanhã em dias alternados, você passará a trabalhar algumas horas a mais especificamente até as 21h00min da noite;
- Mas senhor, não acha que é muito serviço?
- Se quiser perder o emprego é só falar, a porta da rua é serventia da casa meu jovem...
- Não senhor, eu continuarei foi só um comentário.

20 de dezembro de 1988

Emanuel percebe que está muito cansado pela rotina de trabalho. Antes o chefe havia lhe dito que eram dias alternados, mas todos os dias ele estava passando horas a mais de trabalho, sem receber nenhum acréscimo ao salário. Seu cansaço físico era aparente e os amigos o aconselhavam a deixar o serviço esgotante. Até nos domingos ele estava trabalhando e já não suportava a incrível jornada de trabalho. O que veio a sua cabeça foi rescindir o contrato e largar o trabalho, pois percebeu que o trabalho estava além de sua capacidade e assim o fez.

Após isto ele contratou um advogado para que pudesse receber seus direitos trabalhistas, que tinham sido negados pelo contratante Sr. Gomes Farias. Dentre as reivindicações ele pedia: Indenização por tempo de serviço, 13º salário, férias, repouso semanal de 10 domingos que ele não recebeu como horas extras, totalizando 296.450,00 cruzados. Na audiência compareceram o reclamante e o patrão, que perdeu a causa e teve de ressarcir as dívidas trabalhistas.

No momento que as professoras faziam a leitura adaptada da história dos processos trabalhistas, também foram confrontando os fatos citados com as experiências de vida dos estudantes, e isso abriu a possibilidade de surgimento de discussões que revelavam como se davam as relações trabalhistas em diferentes tempos históricos.

Elas também apresentavam a foto dos documentos originais para que os estudantes da escola, caso tivessem curiosidade, fizessem a leitura do mesmo.

Foi a partir desse trabalho que as professoras puderam produzir discussões que refletiam sobre a localização temporal do documento, bem como, quais eram as possibilidades de interpretação do processo da Justiça do trabalho, quais eram as causas que levaram a produção do documento e como se deu o

conflito trabalhista que estava sendo estudado. As questões a seguir foram também lançadas pelas professoras: O que o documento nos conta? Quando ocorreu o fato? Por que ocorreu? Para que serve estudarmos isso? Como podemos relacionar esse fato com outros fatos passados na História? As professoras em depoimentos nos afirmaram que quando trabalham com fontes históricas, mesmo adaptadas para uma linguagem didática, elas acham necessário a produção de diferentes perguntas o documento. Falavam isso, pois a partir do questionamento, podem surgir diferentes formas de interpretação entre a turma de estudantes.

Por nossas observações, percebemos que os estudantes que estavam realizando esse trabalho passaram a reconhecer que um documento pode apresentar diferentes interpretações e isso acontece com todas as histórias.

Em uma outra atividade desenvolvida em um 1º ano do Ensino Médio foram utilizados dois documentos: um correspondente a cidade de Bananeiras- PB e um segundo produzido na cidade de Guarabira - PB. Ambos relatavam explorações de trabalhos e demissões sem justa causa. Com já citamos anteriormente, foram criados nomes fictícios para os sujeitos envolvidos nas demandas encontradas nos processos da Justiça do Trabalho. Esses documentos passaram pelo processo de adaptação da linguagem jurídica para um formato de texto baseado em um roteiro de teatro. Pudemos observar que essa transformação proporcionou um rápido entendimento e a inteligibilidade dos discentes, pois, imediatamente após a leitura do texto, os estudantes propuseram fazer uma teatralização da cena da audiência judicial. E foi a partir dessa encenação que se produziram questões problemas que trabalharam conteúdo da disciplina de História, referente a Revolução Industrial e os processos de exploração de trabalho.

Feita essa primeira atividade a professora e os bolsistas do PIBID passaram a utilizar slides para sistematizar os conteúdos que foram estudados. Aproveitaram esse momento para, de forma expositiva, explicar como é o processo de manuseio, catalogação, questionamento e interpretação das fontes históricas. Na aula seguinte, por meio de uma exposição oral da professora, foi realizada a produção de sistematizações dos conteúdos estudados. Este trabalho foi realizado de forma dialogada com os estudantes localizando ao mesmo tempo quais eram os capítulos do livro didático que tinham sido trabalhados. Para finalizar o trabalho os estudantes foram estimulados a produzir um texto dissertativo que trabalhasse com a temática da exploração do trabalho nas sociedades capitalistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Tendências atuais da pesquisa na escola. *Cadernos CEDES*, v.18, n.43, p.46-57, dez. 1997.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v. 1).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. MEC. Secretaria Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª séries). História*. Brasília, 1997.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries) - História*. Brasília, 1998.

FINO, Carlos Nogueira. *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. In: ESCALLIER, Christine; VERÍSSIMO, Nelson (Orgs.). *Educação e Cultura*. Funchal: DCE, Universidade da Madeira, 2008, p. 43-53. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>>. Acesso em 05 dez. 2017.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papyrus, 1993.

- FRANCO, Maria Sílvia de Carvalho. *Homens livres na ordem escravocrata*. São Paulo: Editora Unesp, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v.1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273>>. Acesso em: 05 dez. 2017.
- KRAMER, Sônia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- LUCA, Tânia Regina de. Periódicos impressos como fontes históricas. In: PINSK, Carla Bessanezi et al. *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2011.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto Editora; 2007.
- MORIN, Edgar et.al. *Saber Ciência e Ação*. São Paulo: Cortez, 2007.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. *Sequência Didática Interativa no processo de formação de professores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ROSEMBERG, André; SOUZA, Luís Antônio Francisco de. Notas sobre o uso de documentos judiciais e policiais como fonte de pesquisa histórica. *Patrimônio e Memória*, Assis, Unesp - Cedap, v.5, n.2, p.159-173, dez. 2009. Disponível em: <<http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/175>>. Acesso em: 05 dez. 2017.
- THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

Os currículos e os livros didáticos do Brasil e da Espanha: o indígena da América hispânica¹⁶⁰

LÉIA ADRIANA DA SILVA SANTIAGO¹⁶¹

Nesta comunicação, buscamos refletir o que tem sido veiculado nas propostas curriculares do Brasil e da Espanha e nos livros didáticos de História e Ciências Sociais acerca da temática indígena e, se esses conteúdos têm contribuído para a formação de uma consciência histórica cidadã.

Cerezer e Pagès (2014) têm sinalizado que a História ensinada foi e segue estando centrada na história política e factual, tendo como protagonistas, os pertencentes às classes dominantes. As mulheres, crianças, escravos, homossexuais, negros e indígenas aparecem de forma superficial e estereotipada, que os desqualificam como protagonistas.

Neste sentido, no que se refere aos autóctones, pesquisas realizadas têm assinalado que a História escolar apresenta ainda a noção de índio genérico, tratado como se formasse um todo homogêneo, são “supersticiosos”, “selvagens”, “bárbaros”, “beberrões”, “preguiçosos”, “ladrões”, em estágio de civilização mais atrasado; foram grandes colaboradores de seus conquistadores e exploradores, são desprovidos de qualquer discernimento crítico sobre sua situação de dominados pelos brancos; vivem nas florestas; são atores coadjuvantes da história europeia; não fazem parte da história atual.

Assim, na escolha de fazer uma análise dos conteúdos sobre os povos autóctones hispano-americanos, trazemos no primeiro momento o que tem sido veiculado sobre a América Latina nas propostas curriculares do Brasil e nas leis de Educação da Espanha e, posteriormente, analisamos os conteúdos referentes a temática indígena da América Hispânica contidos em dois¹⁶² manuais didáticos de História, dos anos finais do ensino fundamental no Brasil e dois¹⁶³ manuais didáticos de História e Ciências Sociais do ensino secundário na Espanha, todos produzidos a partir de 2007¹⁶⁴.

As propostas curriculares do Brasil e da Espanha

O tema da América Latina tem sido veiculado nas propostas curriculares da Educação Básica, no Brasil, desde a segunda metade do século XIX. A América esteve integrada aos estudos da História Universal e da História do Brasil e temas como o “descobrimento” da América, os conflitos na região do Prata, os processos de independência e a Guerra do Paraguai estiveram presentes em quase todos os currículos.

É a partir da proposta curricular de 1929, que os povos indígenas da América Hispânica começam a aparecer como conteúdo de estudo na história escolar. Em todas as propostas que seguiram, nos anos de 1931, 1942, 1951 e 1971 permaneceu o tema, caracterizado pelo estudo dos incas, maias e astecas ou principais povos pré-colombianos.

160 Este artigo é fruto de pesquisa realizada em estágio pós doutoral na Universidade Autônoma de Barcelona - Catalunha/Espanha, financiado pela Fundação Capes/ Brasil.

161 Doutora em Educação. Professora do Instituto Federal Goiano/IFGoiano.

162 Apolinário, Maria. R. (2007). Projeto Araribá História, 7º ano. São Paulo: Moderna. Boulos, Alfredo. J. (2012) Sociedade & Cidadania. História 7º ano. São Paulo: FTD.

163 González, Eva. M.V. Pabón, Carmen F. (2008). Ciencias Sociales. Geografía e Historia. Grado Medio. Sevilla: Editorial MD.S.L.

164 Lopéz, Maria A. C.; Izquierdo, Santiago B. (2012). História – Secundária 4º t ESO. España: Grup Promotor

QUADRO I - PROPOSTA CURRICULAR DE 1929

ANO	7º ANO	6º ANO	5º ANO	4º ANO
1929			História do Brasil: Luctas no Prata – Oribe e Rosas; Guerra do Paraguay	História Universal: As civilizações pré-colombianas na América; Regimen colonial na América: as colônias hespanholas; Emancipação das colônias hespanholas da América - Os precursores - A obra de Simón Bolivar; As colônias do Prata – Belgrano e San Martin; Os impérios da América independente – O México e o Brasil; Guerra Hispano- americana.

FONTE: LIVRO “PROGRAMA DE ENSINO DA ESCOLA SECUNDÁRIA BRASILEIRA”, 1998: 303-304.

A última proposta curricular promulgada em 1996, denominada de Parâmetros Curriculares Nacionais (PNCs), foi fruto de mudanças políticas e sociais que aconteceu no Brasil, pelo processo de redemocratização. As diretrizes das políticas públicas deste período se voltaram para a cultura e a educação, incorporando metas de conservação e recuperação do patrimônio nacional das memórias múltiplas, reconhecendo as diferentes identidades (Zamboni, 2003).

Nesse sentido, os PCNs colocam que ensino da História escolar deve favorecer a construção, pelo aluno, de noções de diferença, semelhança, transformação e permanência, para auxiliar na identificação e na distinção do “eu”, do “outro” e do “nós”. Entretanto, o fato de ampliar as visões do “eu”, do “outro” e do “nós” não significou mudanças no olhar sobre a identidade indígena hispano americana. Os indígenas de toda a América Hispânica permanecem tratados no passado e sendo qualificados genericamente, como incas, maias e astecas.

Assim como no Brasil, a América Latina também está presente nas leis de educação da Espanha desde o século XIX, com os temas do descobrimento e dos processos de independência.

Não há nestas leis uma descrição sobre o estudo dos povos americanos. Contudo, no Real Decreto 1007/1991 que estabelecia os conteúdos mínimos correspondentes a Educação Secundária Obrigatória, existe entre os temas estudados, a “colonização da América e o impacto recíproco” e o estudo das “Sociedades e culturas diversas”, do período contemporâneo.

Na última lei de educação, promulgada em 2006 e que está vigorando na Espanha, embora não seja possível identificar o estudo das populações indígenas da América, cabe destacar que entre os objetivos prescritos no Real Decreto 1631/2006 está:

5. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa y de España para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece.
6. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas. (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre: 28).

Frente ao exposto nos parágrafos acima sobre as propostas curriculares do Brasil e da Espanha, voltamos o nosso olhar para os livros didáticos, porque têm sido considerados suporte básico e o sistematizador privilegiado dos conteúdos prescritos no currículo (Bittencourt, 1998), como também tem sido um dos componentes da cultura escolar, nos dois países, desde que estes promulgaram as primeiras propostas e leis de educação.

A questão indígena nos livros didáticos do Brasil e da Espanha

O livro didático escrito por Apolinário (2007) faz parte de uma das coleções didáticas que mais tem sido utilizada nas escolas públicas de todo o Brasil, desde a sua primeira edição. É no livro do sétimo ano, do ensino fundamental, que está o estudo dos povos indígenas da América hispânica. Dentro da unidade 5, que tem como tema “O Encontro entre dois mundos” há três capítulos dedicados ao estudo da chegada dos europeus na América e posteriormente, outros três capítulos dos povos indígenas. É interessante observar que esta forma como o livro dispõe os capítulos dentro da unidade, permite que se crie a imagem de que o tema esteja vinculado ao estudo da história europeia.

No capítulo quatro, contendo somente duas páginas, está a imagem de um mapa e um esquema mostrando onde se localizam as civilizações que habitavam a América; Todavia, embora o mapa e o esquema apresentem várias civilizações, a autora descreve que serão estudadas somente as civilizações asteca, inca e maia.

O capítulo cinco inicia com o tema da civilização asteca. Três páginas são dedicadas a ela, tendo como subtemas a formação do império; as atividades econômicas; a educação dos meninos e das meninas; a religião e a arte e o calendário asteca.

Sobre a formação do império asteca o texto traz que a fundação da cidade de Tenochtitlán ocorreu em 1325 e a partir desta cidade, foram conquistadas cidades e povos vizinhos da região.

Da economia asteca a autora descreve que havia o cultivo do milho, feijão, pimenta, abóbora, cacau, algodão, tabaco, frutas e verduras. Domesticaram animais como perus, cachorros e patos e também tinham a caça e a pesca para a sobrevivência. O texto ainda destaca a importância do artesanato em cerâmica, pedras e metais desenvolvido pelos astecas.

Em seguida a autora trata do tema da educação dos meninos e das meninas. Segundo ela, quando pequenos, os meninos aprendiam a carregar água, madeira, pescar, dirigir barcos e acompanhavam o pai no mercado. Coube aqui observar que o mercado não foi citado pela autora, dentro do subtema da economia asteca, embora ele tenha sido muito importante para esta civilização, pois ali eram vendidos artigos de ouro e prata, adornos, carnes, alimentos e escravos (MEGGERS, 1979).

Na continuidade a autora expõe que aos 15 anos os meninos podiam entrar em dois centros de ensino: o calmecac e o telpochcalli. O calmecac visava formar sacerdotes e altos funcionários de Estado e o telpochcalli visava a formação para o trabalho no comércio em funções menos privilegiadas do Estado. As meninas aprendiam com as mães a tear, as tarefas de casa e a moer o milho.

Crosher (1988) tratando a respeito da civilização asteca descreve que as crianças frequentavam a escola até completarem oito anos, para aprenderem o básico da escrita e as tradições astecas, a partir de então, os meninos passavam a acompanhar o pai nas suas atividades e a menina ficava com a mãe aprendendo as atividades domésticas. Apesar de o texto didático identificar corretamente a divisão da educação entre os meninos e as meninas, ele não se deteve a retratar o fato de que dentro desta educação havia um momento em que os meninos e meninas permaneciam juntos, para aprenderem algo que era comum aos dois gêneros, dentro daquela sociedade.

Da civilização inca a autora narra, no capítulo seis, a respeito da dominação política, das atividades econômicas, da composição das elites incaicas, da cidade de Machu Pichu e da astronomia inca. Todo o texto

está retratado dentro do passado histórico dos incas. Não há qualquer alusão ao legado deixado pelos incas ou informações sobre descendentes atuais desta nação.

Fato a ser observado no tema, “a composição das elites incaicas”, é que este descreve todas as etapas de vida do imperador, desde o seu nascimento até a morte, e traz, junto ao texto, uma imagem de duas meninas cuidando de um rebanho de lhamas. Ao lado da imagem há uma pequena tarja com a seguinte descrição: “O uso da llama pelos habitantes da região dos Andes ainda é muito intenso nos dias de hoje. Na foto, meninas peruanas com llamas em Cuzco, Peru, em 2005.” (Apolinário, 2007: 148).

A autora não faz uma articulação entre a imagem e o texto e também não traz uma referência de que esta forma de trabalho se constitui um legado dos tipos de trabalhos exercidos pelos incas no passado, uma vez que o pastoreio e a domesticação da llana e da alpaca, foi uma das suas principais atividades econômicas (Favre, 1998).

Sobre os maias o texto, intitulado “A enigmática civilização maia”, contido ainda no capítulo seis, inicia dizendo que a civilização desenvolveu-se na área que corresponde ao sul do atual México, da Guatemala, Belize e Honduras. Na continuidade a autora descreve que a história dos maias é dividida em três períodos denominados pré-clássico (1000 a.C. a 250 d.C.), clássico (250 a 900) e pós-clássico.

O texto prossegue apresentando subtemas que, necessariamente não seguem a divisão dos períodos informados na introdução. Estes são divididos em três, tendo como títulos, chefes políticos e religiosos; uma civilização agrícola e os senhores dotempo.

Os três subtemas estão trazendo o passado da civilização maia, mas a autora a respeito desta civilização expõe um legado deixado por ela. Está incluída no capítulo, uma página onde é citado o Parque da cidade de Tikal, declarado pela UNESCO como patrimônio da humanidade.

Outro livro didático bastante utilizado nas escolas brasileiras é o da coleção “Sociedade & Cidadania História”, escrito por Alfredo Boulos. Neste livro, o tema dos povos indígenas da América hispânica também é veiculado no sétimo ano, na unidade intitulada “Nós e os Outros”, que trata das grandes navegações europeias, dos povos astecas, maias e incas e dos Tupi no Brasil. Assim como o livro escrito por Apolinário (2007), a disposição dos capítulos dentro da unidade, também permite construir a representação da existência de uma América, que tem sua história vinculada à dos europeus.

É no capítulo II que estão os conteúdos referentes aos astecas, maias e incas. O texto começa indicando as fontes que são utilizadas para o estudo da história americana e na sequência descreve que havia uma diversidade de povos indígenas habitando a América, antes da chegada dos europeus, mas o capítulo se deteria ao estudo de três deles: os astecas, os maias e os incas.

Observando o que está exposto neste livro e no escrito por Apolinário (2007), vemos que sobre a América Hispânica, na história escolar brasileira, há mais permanências do que mudanças. Os dois livros estão contidos no último guia didático, do programa nacional do livro didático¹⁶⁵, como textos recomendados para serem utilizados até 2017, nas escolas públicas por todo o país e eles ainda têm mantido somente o estudo dos maias, incas e astecas, como vem ocorrendo desde a década de 1930, nas escolas brasileiras.

Os astecas estão descritos no texto, em subtemas que tratam da chegada destes na região central da América, da formação do império, da cidade de Tenochtitlán, da sociedade asteca e do esporte e da saúde.

O tema do esporte e da saúde não se encontra descrito no livro analisado anteriormente. Sobre a questão da saúde o autor descreve que os astecas utilizavam a flora e a fauna para fazer remédios à base de gordura animal e plantas medicinais e prossegue sinalizando que as causas das doenças eram atribuídas

165 A escolha se deu em função da última proposta curricular do Brasil e da Espanha, promulgadas respectivamente em 1996 e 2006.

aos deuses e aos feitiços, por isto, os astecas utilizavam as orações e as adivinhações para a cura destas. Nosella (1979) ressalta que tem sido comum e tem permanecido nos livros didáticos, a descrição dos índios como “supersticiosos”, “selvagens”, “bárbaros”, em estágio de civilização mais atrasado, demonstrando assim, a inferioridade de sua cultura.

Da civilização maia o autor traz no capítulo a sua formação política, a sociedade e a economia e a astronomia. Os subtemas citam informações sobre as cidades maias - classificando-as como pequenos estados independentes; as pirâmides como templos religiosos; a sociedade formada por nobres, sacerdotes, artesãos e agricultores; a agricultura como base da economia – sendo o milho o principal produto e sobre a astronomia, a elaboração dos calendários.

Dos maias a narrativa exposta pelo autor faz referência somente ao seu passado histórico, encerrando com a descrição de que estes, a partir do ano 900 abandonaram suas cidades e se espalharam pela região.

O autor inicia a descrição dos incas dizendo que de acordo com a mitologia inca, estes tinham origem divina, por isto eram chamados de filhos do sol. Segundo a lenda, o império inca foi fundado por dois personagens lendários, Manco Capác e sua esposa irmã Mama Ocilla. Nos parágrafos que seguem, o autor expõe que hoje já se sabe que por volta de 1400 os incas viviam nas terras altas da cidade de Cuzco e que a partir de 1438 conquistaram a cidade e expandiram o seu território.

Lopes (1995) tem advertido que no contexto escolar brasileiro os mitos indígenas têm sido frequentemente utilizados como um recurso pedagógico, sendo em algumas situações, transmitidos com correções segundo o que é considerado moralmente e ideologicamente correto. Embora muitas vezes a intenção seja a divulgação da “cultura indígena”, a tradição herdada do pensamento ocidental advinda da antiguidade, nos faz ver o “outro” como inferior. Nesse sentido, os mitos utilizados, sem uma compreensão do seu significado para cada sociedade, permitem que esta seja representada num estágio de infância primitivo da humanidade e suas produções, em especial os seus mitos, seja vistos como “coisas de criança”, como narrativas próximas aos contos maravilhosos, que estimulam a imaginação.

Dos incas, o capítulo ainda trata do tema da cidade de Machu Pichu; da economia e sociedade; e do Kipu¹⁶⁶.

Sobre os livros didáticos veiculados na Espanha, o livro escrito por López e Izquierdo (2012) para o 4º ano do Ensino Secundário, traz o tema dos maias, incas e astecas na primeira unidade intitulada “A gênese do mundo moderno”. A unidade trata nos três primeiros capítulos, a respeito dos estados europeus no século XV, da monarquia dos reis católicos e das explorações geográficas, sendo que neste último, está o “descobrimento” da América.

Logo após o conteúdo referente ao “descobrimento” da América, entra o quarto capítulo trazendo o estudo dos incas, maias e astecas, intitulado, “Como era a América Pré-colombiana?”. Chama atenção o fato de que o livro, semelhantemente aos livros brasileiros analisados, também insere o tema dentro do contexto da história da europeia, mais especificamente, da história da Espanha. Rodrigues (2005) tem destacado que a temática indígena nos livros didáticos vem sendo tratada como uma questão específica, dentro de uma questão genérica. Nesse sentido, ela é apresentada nos manuais, como simples aporte de um conteúdo mais abrangente, como ilustrativas, que permitem a exposição dos povos indígenas de forma generalizada.

O texto exposto no livro de López e Izquierdo (2012) inicia dizendo que antes da chegada dos espanhóis, na América havia culturas, que têm sido chamadas hoje, de Pré-colombianas. As mais desenvolvidas foram os incas, maias e astecas.

166 Este programa, pertence ao governo federal brasileiro, que seleciona alguns livros que deverão ser escolhidos pelos professores, para o trabalho na sala de aula.

Sobre os três povos, o capítulo expõe, com pequenas exceções, uma sequência que traz a descrição de quem eles eram, suas principais cidades, a sociedade, a economia e a religião.

A respeito dos incas os autores do texto destacam que era um povo guerreiro, que construíram cidades com grandes fortalezas de pedras; que mantinham uma sociedade hierarquizada e organizada por clãs unidos por parentescos; que cultivavam milho, batata e cuidavam de rebanhos de lhamas e alpacas e que desenvolveram a metalurgia e a cerâmica. Seus principais deuses eram Viracocha, a Lua e o Sol. Os autores ainda destacam que Atahualpa foi o inca que encontrou Pizarro quando ele chegou a estas terras.

Do tema da civilização maia os autores apontam que eles viviam ao sul do México e Guatemala e estavam organizados em cidades-estados governadas por um chefe militar supremo. A sociedade era composta por nobres, agricultores e escravos cativos de guerra. Dedicavam-se ao cultivo do milho, ao artesanato, cestaria e praticavam o comércio com seus vizinhos. Desenvolveram a matemática e tinham amplos conhecimentos astronômicos. Seus principais deuses foram Cac, deus da chuva, Centéotl, deus do milho e Cuculcán, deus do vento. Em honra a estes deuses praticavam sacrifícios, danças rituais e jogos.

No outro texto do livro, que relata a respeito dos astecas, este se inicia com a descrição de que era um povo guerreiro, que tinha como principais cidades Tenochtitlán, Texcoco e Tlacopan. Sua sociedade era formada por sacerdotes, nobres, homens livres e escravos de guerra que não haviam sido sacrificados aos deuses. Sua economia era baseada no cultivo do milho, no pagamento de tributos, na cerâmica e na pintura de tecidos. Seus principais deuses eram Quetzacoatl, deus criador da terra e das pessoas e Huitzilopochtli, deus da guerra - a ele se oferecia os sacrifícios humanos.

O texto encerra dizendo que quando os espanhóis entraram em contato com os astecas, este império era governado por Montezuma II (1502-1520).

Os três textos exibidos no livro López e Izquierdo (2012) apresentam semelhanças com o que foi proposto pelos dois livros brasileiros, porque todos eles trouxeram os temas da sociedade, economia e religião em suas descrições se basearam no passado destas civilizações.

Entretanto, notamos que o livro de López e Izquierdo (2012) retrata de modo bastante simplificado, a realidade vivenciada pelas três sociedades indígenas. Também pudemos observar que diferente dos livros brasileiros, López e Izquierdo (2012) caracterizaram, nos textos, que os maias, incas e astecas eram povos guerreiros. É difícil descrever com exatidão qual o símbolo dado a esta característica. Entretanto, observando as leis federais veiculadas na Espanha, desde o século XIX, vemos a presença do nacionalismo ou da construção da identidade nacional espanhola. Em algumas delas se vê claramente a necessidade de olhar o passado de vitórias e glórias de Espanha, como, por exemplo, a conquista e colonização da América.

Nesse sentido, seria possível pensar que os autores, ao caracterizar estes povos como guerreiros, também estariam alimentando o imaginário de que os espanhóis venceram estes povos e dominaram os seus territórios por aproximadamente três séculos, pois, como observa Chartier (1991) a representação, como dando a ver uma coisa ausente, faz enxergar um objeto que não está presente, através de sua substituição por uma imagem que seja capaz de reconstituir este objeto em memória.

Outro livro didático espanhol analisado foi escrito por González e Pabón (2008). Ele é destinado aos alunos que necessitam obter o título de graduado em educação secundária e apresenta na unidade 12, o conteúdo referente aos povos americanos. A unidade tem como título “Los grandes descubrimientos geográficos”, e é no capítulo 4, dentro do tema “conquista e colonização da América” que eles estão postos.

As autoras iniciam o texto relatando que ao final do século XV, os espanhóis chegaram à América e encontraram o território habitado por povos - conhecidos hoje, como ameríndios - que se encontrava em um período evolutivo similar ao neolítico.

Podemos dizer que as autoras iniciaram o texto representando os povos americanos, como povos atrasados, em estágio inferior de civilização. Além desta representação, também é possível dizer que elas os classificaram genericamente, ou seja, como se formassem um todo homogêneo, ao colocá-los dentro de um mesmo período evolutivo. Grupioni (1995) tem apontado que os manuais escolares continuam a ignorar as pesquisas feitas pela História e pela Antropologia no conhecimento do “outro”, revelando-se deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existentes desde os tempos da colonização aos dias atuais.

Na continuidade, as autoras relatam que no momento do descobrimento se desenvolviam na América três culturas fundamentais: astecas no México, maias em Yucatán e América Central e incas na zona andina da América do Sul.

Elas descrevem que embora fossem culturas diferentes e autônomas, apresentavam algumas características comuns: viviam da agricultura, principalmente do cultivo do milho, não conheciam a escrita e nem a roda, não possuíam animais de tração e utilizavam o ouro e a prata para confecção de objetos de adorno.

Na sequência as autoras tratam de cada uma destas civilizações falando da formação e organização política, da sociedade, da religião e da economia, assim como aos demais livros apresentados neste artigo.

Embora haja diferenças na forma de escrita do livro de López e Izquierdo (2012), os dois - com quatro anos que separam suas publicações - veiculam o mesmo conteúdo sobre as civilizações inca, maia e asteca, apresentando um relato sobre o passado destes povos, sem nenhuma alusão ao legado cultural deixado por estes e à história dos seus descendentes nos dias atuais.

Rodrigues (2005) avaliando a temática indígena nos livros didáticos brasileiros observa que a “visão de índio” que é ensinada permanece a mesma de anos atrás; que os povos indígenas não fazem parte da história atual e que a imagem das sociedades indígenas comuns ao público em geral continua sendo estática, vivendo em aldeias, representando um passado remoto, uma etapa evolutiva do homo-sapiens.

Embora as representações indicadas por Rodrigues (2005) estejam presentes na história escolar, veiculada no Brasil cremos, diante do exposto acima, que seja possível sinalizar que elas também estejam presentes no ensino de história escolar que é veiculado na Espanha.

Assim, mediante as constatações levantadas nesta comunicação, percebemos que os livros didáticos ainda necessitam de um longo percurso para que seja possível ressignificar um ensino de história e ciências sociais que estimule uma consciência histórica e cidadã. Ainda há uma história que silenciosamente mantém conteúdos, ideias e representações preconceituosas no tratamento da temática indígena.

Daí a necessidade de que os resultados da pesquisa histórica sejam didaticamente transpostos para as carências de orientação que os tornam necessários, como também é necessário que haja uma superação do abismo existente entre o conhecimento adquirido pelos especialistas sobre as sociedades indígenas e o que é veiculado na cultura escolar, a fim de que seja possível conciliar os direitos de igualdade dos cidadãos e os direitos à diferença de culturas, evitando que posturas discriminatórias possam ser alimentadas (Reis, 1999).

Para tanto, faz-se necessário continuar a aperfeiçoar a análise das políticas públicas, das propostas curriculares e leis de educação, dos materiais didáticos e dos saberes e práticas dos professores, para que se tenha uma visão de futuro que passe por um ensino de história e de ciências sociais dirigidos à formação democrática de alunos e alunas que poderão utilizar os conhecimentos históricos e sociais “para interpretar y participar en su mundo como ciudadano crítico, con opinión propia, y con clara conciencia de que el futuro le deparará muchos cambios. Y uno de estos cambios será, sin duda, el de la existencia de una realidad cada vez más global, diversa y plural.” (Pagès, 2001: 285)

DOCUMENTOS ESCRITOS

APOLINÁRIO, Maria. R. *Projeto Araribá História*, 7º ano. São Paulo: Moderna, 2007. BOULOS, Alfredo. J. *Sociedade & Cidadania*. História 7º ano. São Paulo: FTD, 2012. GONZÁLEZ, Eva. M.V. Pabón, Carmen F. *Ciencias Sociales*. Geografía e Historia. Grado Medio. Sevilla: Editorial MD,S.L, 2008

LOPÉZ, Maria A. C.; Izquierdo, Santiago B. *Història – Secundària 4º t ESO*. España: Grup Promotor Santillana, 2012.

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE núm. 5 Viernes 5 enero 2007. Accesible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf> .

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. M. F. Livros Didáticos Entre Textos e Imagens. In: BITTENCOURT, C. M. F. *O Saber Histórico na Sala de Aula*. (pp. 69-90). São Paulo: Editora Contexto, 1998 CHARTIER, Roger. *O Mundo como Representação*. São Paulo: Estudos Avançados, 11, 173-191, 1991.

CROSHER, Judith. *Os Astecas*. São Paulo: Melhoramentos, 1988. FAVRE, Henri. *A Civilização Inca*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

GRUPIONI, Luís D. B. Livros Didáticos e Fontes de Informações sobre as Sociedades Indígenas no Brasil. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Coords). *A temática Indígena na Escola* (pp. 481-526). Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

MEGGERS, Betty. *América Pré-Histórica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

NOSELLA, Maria L. C. D. *As Belas Mentiras: A ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Cortez&Moraes, 1979.

PAGÈS Blanch, J. ¿Hacia dónde va la enseñanza de la Historia y de las Ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. *ÉNDOXA: Series Filosóficas*, 6, 261-288, 2001.

REIS, Maria J. O Ensino de História e a Construção da Identidade Nacional: uma união legítima? In: DIAS, M. F. S et al (Coords.). *Interfaces do Ensino de História, Perspectiva*, Florianópolis, nº especial, 99-110, 1999.

RODRIGUES, Isabel Cristina. A Temática Indígena nos Livros de História do Brasil para o Ensino Fundamental. In: NETO, J. M. A. (Coord). *Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História*. (pp. 287-296) Londrina, AtritoArt, 2005.

Rüsen, J. (2001). *Razão Histórica*. Brasília: Editora UNB.

SILVA, Aracy L. Mito, razão, história e sociedade: inter-relações nos universos socioculturais indígenas. In: SILVA A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Coords). *A temática Indígena na Escola* (pp. 317-340). Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

VECHIA, Ariclê; LOREZ, Karl Michael (org). *Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira (1850 – 1951)*. Curitiba: Ed. Do Autor, 1998.

ZAMBONI, Ernesta. Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica. *Cadernos Cedes*, Campinas, 23, 367-377, 2003.

Como ensinar a história da África? A história das Áfricas e a prática de ensino nos estágios supervisionados da UDESC (2000-2015)

MAÍRA PIRES ANDRADE¹⁶⁷

Este artigo, recorte de uma dissertação de mestrado, investiga as representações sobre a História Africana e Afro brasileira que foram expressas pelos estudantes de Graduação em História da UDESC, durante a disciplina de Estágio Supervisionado, na condição de estagiários na Educação Básica, que ressoaram nos Relatórios finais dessa disciplina entre os anos 2000 até 2015. Para o alcance desses objetivos, utilizei como fonte histórica os Relatórios finais de estágio da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado da UDESC, selecionando uma amostragem de 24 relatórios.

Estes relatórios apresentam de modo geral toda a trajetória do estágio docente, a estrutura destes pode ser descrita da seguinte maneira: introdução com apresentação do campo de estágio e a temática escolhida; artigos escritos individualmente por cada estagiário do grupo, abordando algum aspecto específico de suas aulas; projeto de execução das aulas; planos de aula; modo de avaliação, materiais de apoio, aporte teórico para as aulas e atividades feitas no decorrer das aulas.

Estes documentos, compreendidos dentro de uma gama de documentos escolares, possibilitam perceber diferentes modos pelos quais estes estagiários atribuíam legitimidade e significado a um espaço, conhecimento e também às práticas enquanto docentes. Assim, tais produções materiais se tornam síntese escrita da trajetória de múltiplos indivíduos, de lugares sociais e de sensibilidades distintas, fornecendo indícios da prática docente e também discente, assim como ações e posicionamentos em relação às práticas cotidianas e o saber histórico (SILVA, 2016). Nessa direção, as análises permitem identificar as potencialidades do estágio, configurando não apenas relatos e impressões dos estagiários, mas também representações sobre o ensino de História e a própria prática docente, pois, como todo documento escrito, estes conformam representações, elaborados a partir de referenciais e conceitos que variam ao longo do tempo, de acordo com o lugar social de cada autor (OLIVA, 2007).

Para a escolha dos relatórios, a metodologia empregada foi pesquisar em cada um, quantas vezes e em quais contextos de conteúdo, apareciam as palavras *África*, *africano* e *negro*. A partir disso, selecionei 24 relatórios que viabilizam maior amplitude sobre como a história das Áfricas é mobilizada, mas também utilizei aqueles que não se referiam em nenhum momento à temática, permitindo refletir sobre as ausências. Em suma, num primeiro momento, realizei uma sondagem em todos os relatórios disponíveis em cada ano.

Mas por que pesquisar especificamente estas palavras: *África*, *africano* e *negro*? O que elas podem dizer? Mbembe (2014) é contundente ao afirmar que os conceitos *África* e *Negro* estão intimamente relacionados por uma ligação de coprodução, ou seja, falar de um é automaticamente falar de outro, pois ambos compartilham os mesmos sistemas de significação no nosso imaginário. Mbembe (2014, p.73) não afirma que um seja sinônimo do outro, pois, nem todo africano é negro e nem todo negro é africano, mas, “se África tem um corpo e se ela é um corpo, um isto, é o Negro que o concebe, pouco importa onde ele se encontra no mundo”. Estes dois conceitos e suas derivações, como objetos de um discurso e do conhecimento, se encontram desde o início do período chamado moderno, numa profunda crise de representação. Estes termos - *África*, *africano* e *negro* -, ganharam forças próprias e a palavra acaba por dizer pouco sobre o mundo concreto.

¹⁶⁷ Mestrado e Graduação em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).Doutoranda em História PUC/SP.Atua como Pesquisadora Associada do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB).
E-mail: mairaandrdep29@gmail.com

O autor atribui esta repercussão aos liames conflituosos que a lei da raça como elemento constitutivo da sociedade causou, da era moderna até o presente. O conceito de raça, pautado nos argumentos de Mbembe (2014), é eficaz para a compreensão de como determinadas representações acerca da África, do africano e de seus descendentes foram construídas e são reforçadas na atualidade. Torna-se imprescindível, portanto, nesta pesquisa, identificar em quais contextos estes termos foram utilizados por estagiários e estudantes, a fim de perceber se ainda estão vinculados a uma crise de representação, se houve avanços ou retrocessos, ou se estamos ainda estagnados nas dicotomias que fazem tais termos esvaziados e os tornam não-dito.

Quem somos? De onde viemos e para onde vamos? Munanga (1996), afirma a importância de entender essas questões que, embora surjam como simples, transcendem uma grande complexidade, pois fazem referência à composição étnico-cultural de cada povo, às suas origens e aos problemas enfrentados pela sociedade. Nesses termos, trazem para o debate a questão de diversidade e do reconhecimento das diferenças, elementos que envolvem uma reeducação das relações étnico-raciais e nos direcionam ao conhecimento das múltiplas histórias, entre elas a história das Áfricas.

Nessa perspectiva, a instituição escolar emerge como um local fundamental para exercício deste debate, onde os professores, cumprindo com o seu papel de educadores, devem construir estratégias para a igualdade racial e principalmente, o não silenciamento das discriminações raciais que aparecem no dia a dia. O conhecimento e o reconhecimento sobre a história das Áfricas e das populações de origem africana, a denúncia do racismo e das estratégias de invisibilização históricas, a desconstrução de estereótipos, a mobilização de outros lugares de produção de conhecimento, o combate ao eurocentrismo e o rompimento com o mito da democracia racial, tornam-se urgentes no ensino de História, para além de todas as relações cotidianas. Estas dimensões compõem os relatórios aqui analisados, ao longo do recorte temporal estabelecido, seja a partir de uma perspectiva positiva, como a valorização destas populações, ou a partir de uma perspectiva a ser questionada, como por exemplo, a adesão ao eurocentrismo nas metodologias em sala de aula.

Desse modo, nenhuma ruptura foi percebida na abordagem dos relatórios, no entanto, principalmente a partir dos anos de 2007, momento em que os debates em torno da Lei Federal nº 10.639/03 emergem com mais frequência, os relatórios ressoam estas dimensões positivamente, de modo gradual e a passos curtos. Ainda assim, determinadas metodologias, alinhadas a mudanças, em alguns trechos dos relatórios antes de 2007, situam perspectivas e avanços.

A escola não está sozinha nessa empreitada, pois existem e existiram diversos outros movimentos, grupos e práticas, que desde o pós-Abolição, também desenvolveram ações voltadas para as populações afrodescendentes, atuando em diversas frentes: nas comunidades, no espaço acadêmico, no espaço escolar, na constituição de legislações como a Lei e as *Diretrizes* (BRASIL, 2004), na criação de clubes e associações, núcleos de estudos vinculados à academia, coletivos vinculados ao movimento negro e uma substancial produção de conhecimento por parte de intelectuais. Há muito tempo, diferentes atores contribuem para o avanço desse debate, reivindicando demandas, como a reformulação curricular e a inclusão dos afrodescendentes na educação de modo igualitário.

É importante a reflexão sobre a trajetória, entre avanços e recuos, dos movimentos sociais, como o movimento negro, em busca de um reconhecimento da história e dos direitos civis das suas populações, tornando a questão étnico-racial aglutinadora destas demandas. No que diz respeito à disciplina de História na educação básica, sabemos que ela não anda sozinha, mas que possui forte diálogo com a História acadêmica, a historiografia, os movimentos sociais e as próprias legislações. Todos estes elementos dimensionam, ao longo dos anos, o ensino e alguns destes elementos causaram mudanças mais visíveis, outros são visíveis apenas se ampliarmos a escala. Se a efervescência dos movimentos sociais em busca de uma mudança no espaço escolar e na estrutura curricular é uma solicitação antiga, no âmbito

da disciplina de História, só podemos observar estas mudanças mais recentemente, a partir da década de 1990, a partir de pequenas alterações direcionadas a inclusão desta.

Nesse sentido, percebo a atuação da colonialidade e do racismo, pois não faltaram reivindicações, projetos de leis e ações dos movimentos, visando à inclusão da temática africana e afro-brasileira no espaço escolar. Como constatado nas análises dos relatórios, num recorte de 15 anos, conteúdos e formas de abordagem não passaram por mudanças grandiosas, mas independente da demora para ocorrer estas transformações, ou dos obstáculos proporcionados pelo racismo, considero substancial valorizarmos cada passo adiante, pois estes foram fruto de anos de lutas dos movimentos sociais e, nesse sentido, significam conquistas. Saliento que as transformações na escrita da História não são expressas por rupturas, mas pela ascensão de novos pensamentos, ao mesmo tempo que vemos resquícios da permanência de pensamentos enraizados nas teorias do passado, conforme os relatórios aqui analisados.

Entre 2000 e 2006, os 10 relatórios analisados foram divididos em três grupos, de acordo com a temática central das aulas: imigração e modernização (grupo 1¹⁶⁸), ditadura militar e guerra fria (grupo 2¹⁶⁹) e escravidão (grupo 3¹⁷⁰). No primeiro grupo, a explicitação da branquitude se apresenta pela temática e os sujeitos históricos privilegiados para os conteúdos, os imigrantes europeus. A participação dos afrodescendentes na construção do Brasil e de Santa Catarina é tratada apenas como meros contribuintes, ao lado oposto dos imigrantes europeus, os *construtores da nossa história*.

No grupo 2, ampliando as lentes para pensar como a história das Áfricas é encaixada no currículo, percebo como esta é esquecida ou mencionada em segundo plano, demonstrando a falta de sensibilidade dos grupos de estagiários, mesmo quando o foco não é a África ou os afrodescendentes. O conteúdo de história da África surge em um dos planos de ensino apenas no campo teórico, mas no dia da execução da aula, o conteúdo foi negligenciado. Ou ainda, quando os estudantes da educação básica lembraram a África e explicitaram a vontade de aprender sobre, se referiram a uma África imersa e congelada no passado, por meio das grandiosidades do Egito antigo.

A representação de afrodescendentes e africanos como indivíduos sem agência histórica foi marcante neste grupo, delegando ao europeu a capacidade de contar a história dos africanos, como quando a descolonização da África foi explicada apenas pela ação europeia. Deste modo, é possível perceber, nos diferentes relatórios, a emergência, mesmo que implícita, do racismo existente na sociedade que, atrelado às relações de poder, definem currículos, conteúdos e abordagens utilizadas no espaço escolar.

No grupo 3, a partir da temática da escravidão, a violência emerge como linha norteadora dos relatórios. Dentro desse grupo, 2 relatórios destacaram diretamente o continente africano, um deles, a partir de uma visão homogênea, tratou das religiões, da oralidade e da ancestralidade¹⁷¹, algo que se destacou entre os demais relatórios. Entretanto, seu objetivo não era o estudo do continente, mas da escravidão, algo mais fundamental, na visão do relatório.

Em suma, evidenciei entre os anos 2000 a 2006, que a história das Áfricas, quando não ausente, seja pelo desinteresse dos estudantes em conhecer a temática ou pela falta de preparo dos estagiários, surge a

168 O grupo 1 era formado pelos seguintes relatórios: “A música: cantigas e histórias da ilha”, “Imigração e Colonização”, “República em Santa Catarina: modernidade e exclusão – ações e reações que transformaram as estruturas sociais, políticas e econômicas entre o fim do século XIX e início do século XX”, “A revolução industrial e a inserção de Florianópolis na modernidade.”

169 Grupo dois: “À ditadura, aquele abraço”; “As experiências da docência: novas perspectivas sobre o ensino de história”; e, novamente o relatório “A Guerra Fria e a Ditadura Militar no Brasil: em busca de uma história em movimento”. Estes, juntos, somam-se ao relatório do conjunto 1, denominado “República em Santa Catarina: modernidade e exclusão – ações e reações que transformaram as estruturas sociais, políticas e econômicas entre o fim do século XIX e início do século XX”.

170 Grupo três: “Relatório de Estágio”; “Violência hoje e suas raízes sociais no período colonial”; “Escravos, alemães, subversivos na ditadura e moradores de favela durante os séculos XIX e XX da história do Brasil e de Santa Catarina”.

171 Relatório de autoria de Poluceno, Martino e Lazzaris (2001).

partir do seu significado e sentido para a escravidão. No que diz respeito à valorização dos afrodescendentes e do seu papel como agentes históricos na construção do Brasil, demanda reivindicada ao longo do tempo pelos movimentos sociais e que também emerge na LDB, os relatórios analisados exprimem a branquitude presente em nossas relações, ao colocarem a atuação dos afrodescendentes em menor escala em relação aos brancos. De mesmo modo, observei na abordagem direcionada à disciplina de História, o uso de categorias sustentadas pela epistemologia eurocêntrica, sem a devida reflexão, o que corrobora com o olhar opressor à história das populações de origem africana, indicativo da necessária descolonização epistemológica.

Com este panorama de análise realizada até 2006, situei como o campo da História é subjetivo e permite diversas interpretações, enfoques e abordagens, muitas vezes contraditórias e equivocadas, no entanto, são reflexo das diversas dimensões que envolvem a produção de conhecimento. Sobre isso, Carlos Moore (2008) aponta que esta temática, a história africana, situa-se em lugar privilegiado para a produção de saberes e ideias pautados no racismo, dentre as suas diversas faces.

Moore (2008) afirma que, para uma efetiva mudança nas bases do ensino de História e na atuação docente, é necessário a junção de diversos fatores, entre eles destaque: sensibilidade e empatia com a experiência histórica dos povos africanos, renovação, atualização e descolonização dos conhecimentos e a existência de uma interdisciplinaridade que cruze os diferentes horizontes do conhecimento. Estes pontos podem ser vistos em menor ou maior medida nos relatórios, sendo que muitas vezes não aparecem, o que possibilita pensar as dificuldades de implementação da história das Áfricas, seja no âmbito acadêmico ou escolar, já que, por exemplo, o ensino continua a ser dividido nesses dois âmbitos, pela divisão quadripartite e eurocêntrica. Entretanto, é possível notar, através das ementas das disciplinas de história da África no curso de História da UDESC, a utilização de referências pautadas numa nova perspectiva de produção de conhecimento, elemento refletido nos relatórios, principalmente a partir de 2011, quando mobilizam em suas bibliografias para as aulas, estas referências.

Nas análises realizadas no recorte entre 2007 e 2015 evidenciei algumas mudanças, para além da inclusão de conteúdos, destacando mudanças de posturas e de olhares. Estas mudanças são pontuais e só foi possível percebê-las, por meio das repetições destas práticas especificadas nos relatórios, entretanto, não podemos afirmar a existência de uma ruptura, mas a sobreposição de diferentes estratos de reflexão, permitindo averiguar avanços e retrocessos, muitas vezes, simultaneamente.

Nesse panorama, os relatórios a partir de 2007 abordam o continente africano sob perspectiva plural e heterogênea. Dentro da importância de compreender a diversidade do continente africano, o conhecimento das concepções de oralidade e ancestralidade emergiram como pontos primordiais a serem estudados. Do mesmo modo, percebi a mobilização de referenciais e fontes oriundas do pensamento africano, dimensão não apreendida nos relatórios anteriores a 2007. Além disso, contrariando as permanências do mito da democracia racial, os estagiários começaram a colocar em evidência a existência do racismo.

Em minha concepção, as Diretrizes (BRASIL, 2004) influenciaram na escolha metodológica e de conteúdo dos estagiários, não necessariamente de forma direta, mas inclusive em alguns relatórios, os estagiários foram além do proposto em lei, tomando-a como ponto de partida ou justificativa para a sua prática em sala de aula. Ou seja, a Lei e as Diretrizes (BRASIL, 2004), apesar de terem limites, estimularam a reflexão dos estagiários, permitindo uma gama de possibilidades e de experiências, antes não vislumbradas como importantes no espaço escolar. Como, por exemplo, a abordagem das tradições de oralidade e ancestralidade ou das religiões de matriz africana.

Ainda assim, alguns relatórios enfatizaram noções voltadas a uma perspectiva que desumaniza os afrodescendentes, com isso, percebo que a principal permanência nestes documentos, foi a narrativa da escravidão como lugar central para pensar os afrodescendentes e a dificuldade em pensar as Áfricas por

elas mesmas, sem relação com o período da escravidão no Brasil, um dos obstáculos a ser superado. Destaco que o problema não é tratar da escravidão, mas sim a forma de abordagem dada a este conteúdo, que muitas vezes retira a humanidade dos afrodescendentes ou reforça a centralidade da condição jurídica do escravo como único elemento de sua história.

De igual modo, chamo a atenção, que não há problema em ensinar a história da África apenas em sua relação com o Brasil, em especial a história afro-brasileira. Até porque, conforme Silva (2003), a história das Áfricas possui diversas dimensões e conexões, que interligam este continente a todos os outros, ou seja, não podemos estudá-lo isoladamente. Mas ressalto que há uma carência nestes relatórios, de aulas sobre a história do continente africano de modo específico, compreendendo dinâmicas internas, para além da sua relação com a escravidão e com o colonialismo.

Afirmo que o caminho não é a simples introdução de conteúdos, embora seja fundamental incluir e reconhecer a existência da história das Áfricas e de seus povos, mas é necessário superar o eurocentrismo, o racismo e a colonialidade na forma como estes conteúdos são abordados, nos aportes teóricos e na maneira como interpretamos o mundo. O desafio é proporcionar um ensino de História que não dicotomize, nem idealize a história das diferentes Áfricas, mas que compreenda dinâmicas internas e externas, apreendendo relações entre o passado e o presente.

Neste espectro, torna-se urgente os *Estudos Africanos*, tanto na escola como na universidade, com a finalidade de desfazer estereótipos e deslocar o olhar para outras formas de vivências e de produção de conhecimento, configurando assim, um ponto alternativo que coloque a África como centro de sua própria história. Em consonância a isto, faz-se preponderante atentar às múltiplas histórias africanas, embasadas numa teia multicêntrica e cruzada pelos sujeitos que também são múltiplos, como a história da África no Brasil (AZEVEDO, 2016).

Sobre a Lei Federal nº 10.639/03 e as *Diretrizes* (BRASIL, 2004), argumento que, os impactos destas, não foram percebidos apenas de forma direta, prescrita, mas também no campo do debate, suscitando discussões em vários *locus* refletidos nos relatórios. Este impacto, ainda não é grandioso, a considerar a densidade das orientações destas normativas e também o tempo que já passou desde a sua implementação e desde as lutas mais antigas do movimento negro.

Então, estas normativas não contribuíram em nada? Muito pelo contrário, afirmo a importância destas regulamentações que, mesmo com diversos problemas, limites e dificuldades, estimularam e motivaram o debate e a reflexão sobre a questão racial e africana. Contudo, a prática desta legislação, ainda depende da atuação pessoal de cada docente, de cada estagiário e de cada estudante, variando de acordo com o arcabouço teórico, com a sensibilidade e com a interpretação de cada um. Por este motivo, os relatórios não conformam um grupo homogêneo, mas isto não impossibilitou constatar avanços e embates.

Nessa conjuntura, pondero que, mesmo com a implementação desta normativa, o ensino de história das Áfricas ainda possui obstáculos e equívocos, logo, como seria este ensino sem a legislação? Diante disso, é imprescindível explicitar a visibilidade que esta legislação possibilitou à temática das Áfricas. Como vimos na escolha de conteúdo dos relatórios, somente nos últimos anos do recorte temporal estabelecido, observa-se a história do continente africano como elemento central das aulas.

Assim, esta pesquisa contribui para pensarmos os principais embates e obstáculos que envolvem a execução de um ensino de história das Áfricas na educação básica, sendo observados a partir da prática do docente ainda em formação. Isto é, compreendendo que estes estagiários que aqui executaram os relatórios analisados, eram professores em formação e que agora ocupam a posição de professores efetivamente. A partir desta perspectiva, foi possível mapear dificuldades, mudanças e também permanências do ensino desta temática, vislumbrando a elaboração e a reformulação de novas estratégias para a aprendizagem da história das Áfricas, tanto no campo da educação básica como no campo do curso

de graduação em História. Destaco a importância dos estágios supervisionados, dos cursos de formação continuada de professores e a elaboração de materiais didáticos, projetos de extensão, ensino e pesquisa na Universidade, que tenham como foco os lugares para além das paredes da academia.

Com isso, indico a importância da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no currículo do curso de História, pois esta proporciona um profícuo diálogo entre os acadêmicos, o espaço universitário, a experiência da prática docente e a realidade do espaço escolar, dentre as suas pluralidades e dificuldades, mas sobretudo, fornecendo a percepção de uma realidade de pensamentos, conhecimentos e representações, que muitas vezes, no espaço acadêmico não são identificadas, mas que passam a ser confrontadas quando há o afastamento da *bolha universitária*.

Nesse interstício, esta pesquisa contribui para os estudos no campo da *História da Educação*, do *Ensino de História* e do campo dos *Estudos Africanos*, no que diz respeito ao ensino da história das Áfricas. Posto isto, ela se torna fundamental ao visibilizar questões complexas que envolvem o ensino desta temática e também por envolver as próprias relações e experiências do nosso cotidiano, como as questões vinculadas à raça que, no tempo presente, necessitam de discussão e abordagem. Em semelhantes termos, esta pesquisa, a partir do aporte teórico selecionado, proporciona aos leitores uma janela de possibilidades de outros lugares de produção de conhecimento, para além da Europa.

Ao longo desse recorte temporal, de 2000 a 2015, destaquei indícios, através das amostragens dos relatórios de cada ano, de um complexo processo que, apesar de obstáculos e dificuldades, permite uma visão positivada, de construção de um ensino de história das Áfricas pautado num olhar descolonizado, antieurocêntrico, policêntrico, dialógico e antirracista (AZEVEDO, 2016). No entanto, como demonstrou esta pesquisa, ainda estamos sob as estruturas racistas que pairam sobre a nossa sociedade e, com isso, como diz o provérbio loruba, *uma árvore sozinha não compõe uma floresta*, portanto, temos ainda, um longo caminho em busca do florescimento desta floresta, constituída por outras práticas, posturas, valores, pensamentos, histórias, olhares, sensibilidades e empatias.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p.5-20, junho, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862008000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 de set. de 2016.

AMARAL, Tamelusa Ceccato do; RASKE, Karla Leandro. As populações de origem africana em Santa Catarina. In: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; RASKE, Karla Leandro. *Formação de professores: produção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira*. Florianópolis: DIOESC, 2014, p. 34-53.

ANTONACCI, Maria Antonieta. *Memórias ancoradas em corpos negros*. São Paulo: EDUC, 2013.

APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

_____. *Código de Honra: como ocorrem as revoluções morais*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. Educação para as Relações Étnico-Raciais e Ensino de História na Educação Básica. *Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação*, Natal, RN, v. 2, n. esp, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/saberes/index>>. Acesso em: 06 de mar. de 2017.

AZEVEDO, Amailton Magno. Imagens da África: entre a violência discursiva e a produção da memória. *Boletim do Tempo Presente*, nº 06, de 09 de 2013, p.1-10.

_____. Qual África ensinar no Brasil? Tendências e perspectivas. *Projeto História*, São Paulo, n. 56, pp. 233-255, mai.-ago. 2016.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro Decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº 11. Brasília, mai.- ago. de 2013, p. 89-117.

BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: Ki-Zerbo, J. (Coord.) *História Geral da África. I. Metodologia e Pré-História da África*. 2010.

_____. *Amadou. Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas/Casa das Áfricas, 2003.

BARBOSA, Muryatan Santana. *A África por ela mesma: a perspectiva africana na História Geral da África (UNESCO)*. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2012.

BEDARIDA, François. Tempo presente e presença da história. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta M. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 147-162. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/branquitude-o-lado-oculto-discurso-sobre-o-negro-cida-bento/#ixzz4CaomSvKQ>> Acesso em: 30 de jun. de 2016.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003*. 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”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 27 de fev. de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. MEC/SECADI, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 10 de jun. de 2016.

CABRAL, Amílcar. *Return to the Source*. New York: Edited by Africa Information Service, Monthly Review Press, 1973.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. *Negros em Desterro: experiências de populações de origem africana em Florianópolis, 1860-1888*. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-graduação em História, Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). São Paulo, 2004.

_____. *A Lei 10.639/03: significados e desafios na luta anti-racista no Brasil*. Disponível em:

<http://multiculturalismoepopulacoesafricanas.blogspot.com.br/2007/11/desafios-da-implantacao-da-lei-10639-03.html> Acesso em: 20 de set. de 2016.

Ensino de História: o estudo das práticas de ensino utilizando documentos judiciais, periódicos impressos e narrativas orais (subprojeto Ensino de História e letramento digital - USF)

MARIA DE FÁTIMA GUIMARÃES¹⁷²

CLEONICE APARECIDA DE SOUZA¹⁷³

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é um dos desdobramentos do Projeto Interinstitucional “Ensino de História: o estudo das práticas de ensino utilizando documentos judiciais, periódicos impressos e narrativas orais”, aprovado pelo CNPq/MCTI nº 25/2015, sob processo nº 443765/2015-4¹⁷⁴. Integra as investigações que são desenvolvidas pelos pesquisadores que participam do grupo de pesquisa do CNPq “Rastros: História, Memória e Educação” do PPGSS em Educação da Universidade São Francisco (USF), tem como sede o Centro de Documentação e Apoio a Pesquisa em História da Educação (CDAPH-USF).

O Projeto Interinstitucional envolve cinco universidades: Universidade São Francisco (USF), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Universidade Federal de Tocantins (UFT). Estas instituições estão localizadas respectivamente nas seguintes cidades: Bragança Paulista, Campinas (SP), Florianópolis (SC), Guarabira (PB) e Palmas (TO).

Os pesquisadores engajados no Projeto Interinstitucional já estão desenvolvendo experiências curriculares em diferentes escolas pertencentes aos estados de São Paulo, Santa Catarina, Paraíba e Tocantins, com o objetivo de compreender quais são as possibilidades de utilização didática dos documentos de processos do Poder Judiciário e de suas respectivas coleções de periódicos provenientes dos seguintes arquivos: do CDAPH (USF), do Centro de Memória da Unicamp (CMU), do Laboratório de História Oral (LABHORAL-UFSC), do Núcleo de Documentação Histórica (NDH-UEPB) e do Arquivo Carlos Araújo Moreira Neto (UFT).

A proposta de pesquisa apresentada é de interesse da área de Educação e tem como foco o ensino de História, mas ancora em seu interior potencialidades para a ampliação de seu escopo inicial podendo vir a contribuir com outras áreas de ensino e com iniciativas de educação não escolar relativas à valorização do patrimônio cultural, bem como para a ampliação das perspectivas e usos sociais e educacionais dos acervos documentais dessas instituições, no nosso caso, privilegiadamente dos acervos do CDAPH-USF.

O Projeto Interinstitucional tem como um de seus objetivos compreender como se dá a dinâmica envolvida nos processos de constituição dos saberes docentes, quando os docentes das escolas básicas desenvolvem atividades com documentos em sala de aula.

Na trajetória do projeto percebemos as possibilidades de irmos a sistematizar fontes primárias de origem e natureza diversas, com intuito de criar e disponibilizar uma base de dados, contribuindo tanto para futuras pesquisas acadêmicas quanto para aquelas iniciativas destinadas à construção de conhecimentos educacionais e históricos, voltados ao ensino de história na educação fundamental. Em um movimento simultâneo, neste projeto em particular, iniciamos procedimentos que viabilizarão a criação de tal base à luz dos referenciais teóricos do letramento digital, com o objetivo de garantir a consulta *online* de fontes, visando contribuir para o desenvolvimento de atividades didáticas do ensino de história que

172 PPGSS em Educação – Universidade São Francisco, Doutora em Educação pela UNICAMP.

173 Universidade São Francisco e PUCCAMP, Doutora em Educação pela UNICAMP.

174 Aprovado pelo CNPq/MCTI nº 25/2015, sob processo nº 443765/2015-4.

propiciem o imbricamento entre análises de fontes documentais plurais e reflexões que atentem para questões voltadas aos conflitos sociais, ao fortalecimento de memórias contra hegemônicas em prol do fortalecimento identitário de minorias, aos conflitos patrimoniais e às relações de trabalho na sociedade brasileira. Os aportes teóricos do projeto assentam-se, sobretudo nas contribuições de Benjamin (1985), Dussel (1996), Hall (2001), Maldonado-Torres (2009), Quijano (2005), Thompson (1981, 2002), Buzato (2003), Kleiman (1995), Soares (2002) e Lancaster (1993).

Logo, como um desdobramento do objetivo mais amplo daquele Projeto interinstitucional, essa pesquisa delimitou como objetivos identificar e explorar possíveis interfaces entre a análise documental, o ensino de História e o letramento digital, considerando-se os procedimentos engendrados pelo Projeto Interinstitucional e alguns de seus resultados parciais; desenvolver procedimentos de indexação destinados a ampliar as potencialidades de tais interfaces com o intuito de se criar uma base de dados para consulta online exclusivamente das fontes privilegiadas pelos pesquisadores das instituições participantes do Projeto Interinstitucional e, contribuir para o desenvolvimento de atividades didáticas de História, no ensino fundamental e médio, a partir de temáticas voltadas aos conflitos sociais, às memórias coletivas, aos conflitos patrimoniais e as relações de trabalho na sociedade brasileira.

Este projeto promoverá conexões entre história, memória e linguagem no diálogo com a educação, tomada enquanto processo cultural polissêmico, ao mobilizar diferentes áreas do conhecimento, práticas e saberes, situando-se entre a fronteira dos mesmos. Ainda, ao mobilizarmos questões acerca do ensino de História, às práticas e saberes docentes em franco diálogo com pressupostos do letramento digital e da ciência da informação.

Na visão de Buzato (2003) o termo letramento digital é definido como sendo um conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem das práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos no mundo contemporâneo. Assim, o letramento digital é mais que o conhecimento técnico relacionado ao uso do computador, ou seja, o uso de teclados, das interfaces gráficas e dos programas de computador. A linguagem digital inclui, ainda, a habilidade para construir sentido a partir de textos multimodais, isto é, textos que mesclam palavras, elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície. Inclui, também, a capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informações disponibilizadas eletrônica e digitalmente. E ainda a familiaridade com as normas que regem a comunicação com outras pessoas através do computador, entre outras coisas.

Para tanto, defendemos que estes docentes para além de nossos interlocutores privilegiados na pesquisa, são parceiros e produtores de conhecimento histórico educacional. Sendo assim, entendemos que todo o processo de criação dessa base de dados, que envolve desde a identificação e análise documental, escolha do *software* mais adequado até a preocupação com a definição de uma interface amigável para consulta do possível usuário, pressupõem o empoderamento desses docentes, no transcorrer de toda a pesquisa para a criação desta base de dados, enquanto sujeito de saberes e práticas que precisam ser mobilizados para a e na implementação de tal base, visando dar-lhe maior eficiência, eficácia e, sobretudo, significado educacional.

A par de seus objetivos, acreditamos Este projeto é matizado por visões de mundo plurais, no imbricamento de memórias, experiências singulares e urbanas, cujas concepções e percepções pressupõem dimensões simbólicas e políticas historicamente construídas, que se inscrevem, atravessam e deslocam o corpo humano.

Por meio de leituras prévias, constatamos que a pesquisa frequente dos Processos do Poder Judiciário e dos periódicos impressos que, serão disponibilizadas para os docentes das instituições públicas de ensino não é uma prática observada nas aulas de História, pois, na maior parte das vezes, os docentes possuem pouca familiaridade com tais acervos e com as entidades que os preservam, o que acaba por

propiciar um distanciamento entre estes acervos e seu uso em salas de aula como recursos didáticos e suportes de memória.

Sob tal perspectiva, a criação dessa base de dados contribuirá para ampliar a acessibilidade dos documentos pesquisados enquanto estes recursos didáticos para o ensino de História. Posto que, as entidades que guardam acervos documentais tendem a ter como público privilegiado, em sua grande maioria, apenas pesquisadores acadêmicos e alguns memorialistas. Por isso, a produção de conhecimentos sobre o uso didático dessas fontes documentais poderá expandir para outros usuários o acesso aos acervos dessas entidades, abrindo flancos pouco explorados na direção de iniciativas voltadas tanto à educação patrimonial quanto ao próprio ensino de História em espaços não escolares. Flancos que talvez provoquem a busca por novas tecnologias e metodologias de gestão da informação mais interativas e dialogais na relação com a experiência do cotidiano escolar – não será uma base de dados desenvolvidas para o uso docente, será uma base desenvolvida “com” os docentes que participam do projeto interinstitucional e, aí reside o diferencial dessa pesquisa.

Temos a pretensão de desenvolver no coletivo uma base que se volta ao coletivo, não será apenas o desenvolvimento de mais um produto automatizado mas a pesquisa de procedimentos que viabilizem a produção de uma base com fins educacionais a partir de um processo coletivo, dialogal e recíproco de construção de conhecimento que envolverá os pesquisadores e os docentes das escolas públicas, dos cinco estados brasileiros que participam da pesquisa.

Assim como no Projeto Interinstitucional, partimos também do pressuposto que os processos do Judiciário quando colocados na relação com os periódicos impressos podem facilitar e expandir as formas de construção de conhecimento escolar, principalmente quando se relacionam ao estudo das Histórias do cotidiano e do local, das memórias coletivas, das sensibilidades e da educação patrimonial. Porém, consideramos ainda que, se estas fontes documentais forem disponibilizadas para consulta online teremos a possibilidade de ampliar tal facilidade e expansão, tanto quanto de rastrear o uso e as demandas mais decorrentes. Hipótese que se comprovada poderá suscitar aprimoramentos na base de dados que será criada e possibilidades de futuras pesquisas.

LETRAMENTO DIGITAL

Levando-se em considerações tais ideias, compreendemos o conceito de letramento no sentido mais amplo do termo, ou seja, é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em qualquer lugar, pois a escrita está por todos os lados, por exemplo: no ponto de ônibus, anunciando produtos e serviços; no comércio anunciando ofertas, no serviço público, informando ou orientando a comunidade. Assim como em casa, escritório, parquinho, praças etc.

De acordo com Kleiman (1995, p. 19-20)

Paulo Freire utilizou o termo alfabetização com um sentido próximo ao que hoje tem o termo letramento, para designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai se transformando ao longo do tempo, segundo as épocas e as pessoas que a usam e que pode vir a ser libertadora, embora, à época, fosse mecanicista. A escrita passou do domínio de uns poucos para um saber universal, considerado direito de todos.

Soares (2008, 35), afirma que a denominação “[...] letramento é uma versão, em português, da palavra inglesa *literacy* sendo este termo utilizado para designar uma pessoa educada, especialmente capaz de ler e escrever (“educated; especially able to read and write”). Ainda segundo a autora, o termo começou a ser utilizado, no Brasil, por especialistas das áreas de educação e das ciências linguísticas a partir da publicação das obras de “[...] Kato (1986), Tfouni (1988) e Kleiman (1995), contribuindo mais ainda para discussões e reflexões teóricas e metodológicas acerca do fenômeno letramento.”

Na metade da década de 1980, no Brasil, emergiu na literatura o termo letramento, para referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando a sociedade. (KLEIMAN, 1995).

Para Tfouni (1988, p. 16), em obra que foi uma das primeiras a não só utilizar, mas também a definir o termo letramento, conceitua-o em confronto com alfabetização “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. A autora reafirma essa diferença entre alfabetização e letramento insistindo no caráter individual daquela e social deste, porém, o núcleo do conceito de letramento são as práticas sociais de leitura e de escrita, para além da aquisição do sistema de escrita, ou seja, para além da alfabetização.

Em relação à perspectiva interdisciplinar dos estudos do letramento, concebe-se a leitura e a escrita como sistemas simbólicos enraizados na prática social, inseparáveis de valores sociais e culturais, e não como habilidade descontextualizadas e neutras, voltadas para a codificação e decodificação de símbolos gráficos. (SOUZA E SITO, 2010).

De acordo com Vidal e Biccás (2008, p. 25) vale retomar o pressuposto de que as práticas escolares são sempre práticas socioculturais, pois apresentam:

Modos de estar no mundo de compreender a realidade e de estabelecer sentido, partilhados social e historicamente. Isto implica dizer que elas não são jamais individuais, a despeito de serem ativadas individualmente pelos sujeitos. Mas também significa dizer que se exercitam em culturas específicas, o que nos faz interrogar não apenas acerca das relações históricas nas quais se produzem, mas das circunstâncias escolares e educacionais em que foram geradas.

Chartier (1994, p. 100-101) considera o texto na tela uma revolução do espaço da escrita que altera fundamentalmente a relação do leitor com o texto, as maneiras de ler, os processos cognitivos.

Se abrem possibilidades novas e imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição: ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos sem lugar específico; às relações de contiguidade estabelecidas no objeto impresso ela opõe a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à captura imediata da totalidade da obra, tornada visível pelo objeto que a contém, ela faz suceder a navegação de longo curso entre arquipélagos textuais sem margens nem limites. Essas mutações comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais.

Com isso considera que a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela.

Para Eco (1995), os eventos de letramento que ocorrem com a intermediação da internet exigem novas práticas e novas habilidades de leitura e de escrita e faz-se necessário uma nova forma de competência crítica, uma ainda desconhecida arte de seleção e eliminação de informação, em síntese, uma nova sabedoria, ou seja, diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos.

Assim, o momento atual tem levado ao surgimento de uma série de mudanças nas esferas sociais, econômicas, culturais e políticas globalizadas, em um processo irreversível e cada vez mais veloz. Uma das causas dessas transformações está relacionada às tecnologias digitais da Informação e da comunicação.

Afinal o que é o letramento digital? Ser letrado digital inclui, além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, um conhecimento crítico desse uso. Assim, tornar-se digitalmente letrado significa aprender um novo tipo de discurso e, por vezes, assemelha-se até a aprender outra língua.

Para Souza (2007), há diferentes definições de letramento digital, classificando-as em dois tipos: definições restritas e amplas. As definições restritas não consideram o contexto sociocultural, histórico e político que envolve o processo de letramento digital em um uso meramente instrumental. Outra definição de letramento digital é “Usar a tecnologia digital, ferramentas de comunicação e/ou redes para acessar, gerenciar, integrar, avaliar e criar informação para funcionar em uma sociedade de conhecimento” (SERIM, 2002 citado por SOUZA, 2007, p. 57). Para Cesarini (2004) citado por Souza (2007, p. 57) letramento digital como “[...] uma série de habilidades que requer dos indivíduos reconhecer quando a informação faz-se necessária e ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação necessária”.

Buzato (2003) comenta que pessoas alfabetizadas não são necessariamente letradas, pois apesar de saberem ler e escrever várias não conseguem, construir uma argumentação, interpretar um gráfico, encontrar um livro em um catálogo, etc. O autor comenta que o letramento é uma capacidade do indivíduo, que vai além da aprendizagem de um código linguístico, que possibilita a construção de sentidos e conseqüentemente, até a construção de conhecimento, com base no que foi aprendido. Os letramentos digitais para Buzato (2006, p. 16) são:

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

Neste sentido Soares (2002, p. 145), afirma que, o letramento é a “[...] condição de quem se apropriou da leitura e da escrita incorporando as práticas que as demandam [...] e que não existe o letramento e sim, letramentos e nesta perspectiva a tela do computador se constitui como um novo suporte para a leitura e a escrita digital.”

E Xavier (2007, p. 2), concebe que, “[...] ser letrado digitalmente pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens, desenhos gráficos, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela digital.” Ser letrado digitalmente significa que o usuário ao acessar a internet não só deve fazer um simples busca mais esse tem que saber o que quer buscar com afinco e saber interpretar sua busca com clareza.

Entretanto, não basta apenas ter acesso ao computador, mas é preciso planejar o uso crítico e eficaz dos recursos tecnológicos, visando à autonomia e à cidadania dos sujeitos. Como propôs Freire (2002, p. 37), “[...] educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado”. Portanto, é fundamental considerar os impactos das tecnologias da Informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem, tentando formar sujeitos críticos que saibam utilizar a tecnologia a serviço da transformação social.

Lévy (1999, p. 29) assegura que o ciberespaço, dispositivo de comunicação interativo e comunitário, apresenta-se como um dos instrumentos privilegiados da inteligência coletiva “[...] os pesquisadores e estudantes do mundo inteiro trocam ideias, artigos, imagens, experiências ou observações [...]”. O especialista de uma tecnologia ajuda um novato, enquanto um outro especialista o inicia, por sua vez, em campo no qual, ele não tem conhecimento, ou seja, a técnica não deve ser reduzida a um “[...] conjunto de ferramentas para calcular, escrever, conceber e comunicar mais depressa e melhor [...]”, pois a questão não é simplesmente avaliar a utilidade da técnica, mas “[...] determinar em que direção prosseguir um processo de criação cultural irreversível.”. (LÉVY, 1996, p. 85-86). Ao se pensar ao processo pedagógico mediado pela tecnologia, não se pode esquecer que a centralidade da ação deve estar nos sujeitos e não na técnica.

Já Coscarelli (2005, p. 17) afirma que

Precisamos dominar a tecnologia da informação, estou me referindo aos computadores, softwares, Internet, correio eletrônico, serviços, etc., que vão muito além de aprender a digitar, conhecer o significado de cada tecla do teclado ou usar o mouse. Precisamos dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento.

E Almeida (2005, p. 174) pontua sobre a importância do avanço da inclusão digital para o letramento digital denominando este como fluência tecnológica:

A fluência tecnológica se aproxima do conceito de letramento como prática social, e não como simplesmente aprendizagem de um código ou tecnologia; implica a atribuição de significados às informações provenientes de textos construídos com palavras, gráficos, sons e imagens dispostos em um mesmo plano, bem como localizar, selecionar e avaliar criticamente a informação, dominando as regras que regem a prática social da comunicação e empregando-as na leitura do mundo, na escrita da palavra usada na produção e representação de conhecimentos.

Enfim, na atualidade, a sociedade sobrevive através das mídias, que nos recomenda a repensar no nosso método de ensino-aprendizagem.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pretendemos analisar os resultados parciais do Projeto Interinstitucional “Ensino de História: o estudo das práticas de ensino utilizando documentos judiciais, periódicos impressos e narrativas orais”, que abordam como os docentes desenvolvem experiências curriculares nas quais propõem que os alunos façam análises, comparações e explicações históricas através do cotejamento de diferentes fontes históricas. A partir destes resultados parciais pretendemos buscar subsídios no letramento digital para criarmos uma base de dados exclusivamente com os documentos privilegiados no Projeto Interinstitucional.

É importante aprender a gerenciar as tecnologias da informação e comunicação. Parte do pressuposto que ensinar com e para o uso crítico das tecnologias é tarefa primordial da escola no processo de inclusão digital. Nesse sentido, não basta apenas usar aleatoriamente as tecnologias, sem planejamentos ou objetivos claros, mas sim transformar as relações dos sujeitos com os suportes tecnológicos, considerando a diversidade de recursos tecnológicos que os docentes podem utilizar na organização de situações de aprendizagem que levem o aluno a aprimorar as práticas de letramento digital.

Tal iniciativa pressupõe os procedimentos abaixo:

- **a análise documental:** o objetivo é identificar nos documentos, disponíveis nos acervos das instituições participantes do projeto, informações para futuras pesquisas da área e conhecer o período histórico e social, por meio de termos, que permitam a recuperação das informações da época. Trata-se de um processo de pesquisa, pois a análise documental é adotada quando a linguagem utilizada nos documentos constitui-se elemento fundamental para a investigação. Nessa etapa serão construídos quadros de autores para pesquisas.
- **a indexação:** representação de conteúdo dos documentos por meio de termos/palavras. Essa etapa consistiu num processo de codificação, interpretação e de inferências sobre as informações contidas nas publicações.
- **a organização de um vocabulário controlado:** a finalidade é elencar os termos técnicos da área, conforme as temáticas do projeto.
- **e a criação de uma base de dados:** utilizar ferramentas gratuitas disponíveis para a elaboração e disponibilização dos conteúdos dos acervos.

Sob tal perspectiva metodológica, a pesquisa da história do lugar e seu ensino exigiram-nos, dentre outros procedimentos, atenção crítica para políticas de preservação (SOUZA, MARTINS, 2017) de acervos documentais pertencentes à Bragança Paulista.

Neste sentido, reportamo-nos às nossas experiências docentes, para tecermos reflexões sobre processos de ensino de História local, tanto quanto propusemos e mobilizamos o dispositivo metafórico da colonização do presente pelo passado (GUIMARÃES, 2015) para problematizarmos tais processos.

Fomos ao encontro da educação das sensibilidades que nos instigou refletir sobre paradigmas da modernidade européia, calcados nas ideias de civilização, progresso e modernização, que foram e são, muitas vezes, sacralizados na relação com as histórias locais, que tendem a ser desqualificadas, tomadas enquanto precárias ou atrasadas (PINTO JUNIOR; BUENO; GUIMARÃES, 2016). Estas ideias vão ao encontro da precarização das condições de vida de determinadas comunidades, legitimada por visões de mundo eurocêntricas (ANTONACCI, 2015) e colonizadas. Posto que, acreditamos que entre os documentos que serão disponibilizados para consulta *online* será possível flagrarmos práticas e usos sociais de tais suportes de memórias que poderão trazer indícios da diversidade étnica, sexual, religiosa e política das diferentes comunidades que vivem no espaço urbano, numa perspectiva decolonial.

Entendemos a cultura como rede de relações e de diversidade, espera-se que a tecnologia e a escola sejam abertas e plurais, por isso há de se respeitar a diversidade e a pluralidade; há de se propiciar a comunicação entre os homens consigo mesmos, entre si e com o mundo que os cerca resguardando a singularidade de cada sujeito na relação com o coletivo. Procura-se o aprimoramento dos sujeitos escolares no estabelecimento de novas relações, quer seja na capacidade de síntese, de organização e sistematização, expressando-se mediante múltiplas linguagens, incluindo-se a linguagem das tecnologias, numa interação ativa e crítica com o meio físico e social. É fundamental um olhar cuidadoso para considerar o sujeito com seus anseios, sua existência, potencialidade e reconhecer a tecnologia enquanto saber e que está a serviço do homem para o atendimento de suas necessidades. (FREIRE, 1997).

Desta forma a essa proposta de pesquisa expande as possibilidades de utilização de acervos documentais. Pois, como o Projeto Interinstitucional abrange diferentes cidades e universidades, poderemos através dele estabelecer relações, comparações e confrontações de experiências, de práticas de linguagens e de conflitos que ocorreram nas diferentes regiões brasileiras, que à luz das contribuições teóricas do letramento digital subsidiarão a criação de uma base de dados voltados ao ensino de história. Pretende-se divulgar experiência de criação da base de dados, os procedimentos implementados e os resultados da pesquisa por meio de periódicos sobre Educação, História da Educação e eventos científicos das áreas. Ainda, pretende-se publicar esse material sob a forma de e.book visando minimizar a carência de literatura sobre o tema.

Pensamos por fim, que esta base de dados ampliará as experiências relativas ao patrimônio cultural ao mobilizarem simultaneamente memórias, sensibilidades, sociabilidades, práticas e saberes dos docentes e dos pesquisadores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. In: SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus. (Org.). *Inclusão digital: tecendo redes afetivas e cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ANTONACCI, Maria Antonieta. Decolonialidade de corpos e saberes: ensaio sobre a diáspora do eurocentrismo. In: _____. *Memórias ancoradas em corpos negros*. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2015.

ARAÚJO, Helena Maria Marques. Construindo identidade(s) na(s) trama(s) da(s) memória(s) em museus contra hegemônicos. In: PAIM, Elison Antonio (Org.). *Patrimônio cultural e escola: entretecendo saberes*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017, p. 19-38.

- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- BUZATO, M. E. K. *Letramento digital abre portas para o conhecimento*. EducaRede, 11 mar.2003. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/html/index_busca.cfm> Acesso em: 02 jan. 2017.
- _____. *Letramentos digitais e formação de professores*. São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/img_conteu-do/marcelobuzato.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2017.
- CHARTIER, Roger. Do códice ao monitor: a trajetória do escrito. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 8, n. 21, ago. 1994.
- _____. Do códex à tela: as trajetórias do escrito. In: CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília, DF: UnB, 1994. p. 95-111.
- COSCARELLI, C.V; RIBEIRO (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- COSTA, R. *Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva*. Interface (Botucatu) [on-line], v. 9, n. 17, p. 235-248, 2005.
- DUSSEL, Enrique. *Filosofia de la liberación*. Bogotá: Editorial Nueva America, 1996.
- ECO, Umberto. *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002.
- GUIMARÃES, Maria de Fátima. Patrimônio Cultural e Ensino de História: problematizando a colonização do presente pelo passado. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina B.; PACIEVITCH, Caroline (Org.). *Memória, sensibilidades e saberes*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2015, p. 90-102.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KENSKI, V. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas; São Paulo: Papirus, 2007.
- KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- LANCASTER, F.W. *Indexação e resumo: teoria e prática*. Brasília: Briquet de Lemos, 1993.
- LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- _____. *Cibercultura*. São Paulo, SP: Ed. 34, 1999.
- MALDONADO-TORRES, N. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e decoloniedade. In: *Epistemologias do Sul*. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, M. P. (Org.). Coimbra – Portugal: Almedina, 2009, p. 337-382.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2004.
- MARINHO, M (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- MARTELETO, R. Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação. *Ci. Inf.*, v. 30, n. 1, p.71-81, 2001.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. *Sequência didática interativa no processo de formação de professores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PAIM, Elison Antonio. Ensino de História, memória e patrimônio cultural na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. In: _____. (Org.). Patrimônio cultural e escola: entretecendo saberes. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017, p. 307-334.

PINTO JÚNIOR, Arnaldo; BUENO, João Batista Gonçalves; GUIMARÃES, Maria de Fátima. A BCNN em pauta: quando nós vamos estudar nossa história? In: MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima (Org.). Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história. Curitiba: CRV, 2016, p. 61-82.

PRETTO, N.; ASSIS, A. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, N.; SILVEIRA, S. (Org.) *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: EDUFBA, 2008.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez, 2002.

SOUZA, A. L. S.; SITO, L. Letramentos e relações raciais em tempos de educação multicultural. In: VÓVIO, C. L.; SITO, L.; GRANDE, P. B. de (Org.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 29-47.

SOUZA, Cleonice Aparecida de; MARTINS, Maria do Carmo. Biblioteca Franciscana e memória: como identidades se increvem. In: PAIM, Elison Antonio; GUIMARÃES, Maria de Fátima (Org.). *Educar em tempos e espaços que se cruzam: ruas, escolas, museus e arquivos*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017, p. 169-190.

THOMPSON, E. P. A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. *Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1988.

VIDAL, Diana; BICCAS, Maurilene d Souza. As múltiplas estratégias de escolarização do social em São Paulo (1770-1970). Cultura e práticas escolares. In: VIDAL, Diana (Org.). *Educação e reforma: o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930*. Belo Horizonte: Argymmentvm; São Paulo: USP, 2008.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. *Letramento digital e ensino*. 2007. Núcleo de Estudos de Hipertexto e tecnologia Educacional- NEHTE. Disponível em: < <http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf> > Acesso: 02 jan. 2017.

Ensino de História: o estudo das práticas de ensino utilizando documentos judiciais, periódicos impressos e narrativas orais

RENATA BERNARDO¹⁷⁵

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é narrar a experiência de duas estudantes universitárias sobre o contato com fontes históricas pertencentes ao CDAPH, da USF, sendo que, as estudantes participam do projeto de Iniciação Científica, que visa estabelecer parceria entre a rede de ensino de Educação Básica do Município de Bragança Paulista e a Universidade São Francisco (USF), no que tange a pesquisa de práticas colaborativas, dialogais e paritárias de ensino/aprendizagem com o professor em exercício (formação continuada) na escola pública, o graduando do Curso de Pedagogia (*campus* de Bragança Paulista), em formação inicial e alguns pesquisadores do Grupo de Pesquisa Rastros, pertencentes ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (*campus* Itatiba), ambos da USF.

Tem como objetivo mais amplo compreender quais são os diferentes saberes, fazeres e experiências mobilizados na produção do conhecimento histórico educacional que serão construídos por professores da Educação Básica na relação com graduandos de Pedagogia e pesquisadores do PPGSS em Educação da USF, na seleção e análise entre os diversos tipos de fontes históricas propostas.

Para tanto, o primeiro passo do projeto foram as visitas das alunas no CDAPH, em estudo com fontes datadas do século XIX e XX oriundas do Judiciário da Comarca de Bragança Paulista, que estão tutelados na referida instituição.

Este projeto visa estabelecer parceria entre a rede de ensino de Educação Básica do Município de Bragança Paulista e a Universidade São Francisco (USF), no que tange a pesquisa de práticas colaborativas, dialogais e paritárias de ensino/aprendizagem com o professor em exercício (formação continuada) na escola pública, o graduando do Curso de Pedagogia (*campus* de Bragança Paulista), em formação inicial e alguns pesquisadores do Grupo de Pesquisa Rastros¹⁷⁶, pertencentes ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (*campus* Itatiba), ambos da USF, no período que se estende de 2016-2017.

Reconhecendo-se o caráter de extensão, ensino e pesquisa da USF, acreditamos que, oportunizar a interação (VIGOTSKI, 2000) entre os professores da Educação Básica com o estudante em início de formação no campo da educação corrobora com a missão e objetivos da instituição, justificando o desenvolvimento deste projeto, posto que promoverá o intercâmbio de experiências (BENJAMIN, 1994) entre os professores municipais, os graduandos e os pesquisadores da USF, explorando sobremaneira as potencialidades de interface da pesquisa e extensão com a Educação Básica, a graduação e a pós-graduação, em particular ao reconhecer a importância de confrontar e mobilizar a polifonia e polissemia (BAKTHIN, 1997) presentes em tal intercâmbio.

Na visão de Tardif e Lessard (2005) para se pensar os saberes que os professores agregam na profissão, é preciso considerar que esses saberes são múltiplos e procedem das mais variadas fontes: cultura pessoal e profissional, a aprendizagem com o meio social, formação inicial e contínua no exercício da profissão, dentre outras esferas.

175 UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO (USF), BRAGANÇA PAULISTA – SP. Doutora em Educação. Agência Financiadora: CNPQ.

176 Participarão os pesquisadores envolvidos com o Projeto Interinstitucional (UNICAMP, UFSC, UFTO, UEPB, PUC-Campinas e USF) Ensino de História: o estudo das práticas de ensino utilizando documentos judiciais, periódicos impressos e narrativas orais. Projeto aprovado pelo CNPq/MCTI nº 25/2015, sob processo nº 443765/2015-4.

Ao se tratar do processo de formação é fundamental atentar-se para a trajetória profissional inicial de professores levantando aspectos sobre o seu aprendizado enquanto graduandos. Os espaços coletivos de trabalho se constituem em práticas formativas e de pesquisa, fundamentais para a formação continuada do professor, em que as parcerias estabelecidas entre universidade e escola vêm se constituindo em ricos espaços de aprendizagem a todos os envolvidos, futuros professores e professores em exercício, sobretudo se atentamos para o diálogo interinstitucional (UNICAMP, UFSC, UFTO, UEPB, PUC-Campinas e USF) que este projeto de extensão contemplará.

Logo, o foco deste projeto é a interface entre a educação básica, a escola pública e universidade, seja nos espaços da escola ou da universidade, envolvendo diferentes atores no desenvolvimento de propostas de trabalho colaborativas, dialogais e paritárias de ensino/aprendizagem no que se refere à dinâmica envolvida nos processos de constituição dos saberes, fazeres e experiências docentes, na produção do conhecimento histórico educacional (GALZERANI, 2001) que serão construídos e mobilizados por professores da educação básica, graduandos de Pedagogia e pesquisadores do PPGSS em Educação ao explorarem os diversos tipos de fontes históricas privilegiadas no projeto.

De início, tomaremos as fontes depositadas no Centro de Documentação e Apoio a Pesquisa em História da Educação (CDAPH) da USF. As fontes do Judiciário acolhem documentos da área cível, crime, comercial e trabalhista, pertencendo ao período que se estende de 1897 a 1980, a coleção de periódicos impressos pesquisada pertence às cidades da região bragantina e ao período de anos que se estende de 1897 aos dias atuais, quanto as narrativas orais serão produzidas no transcorrer do projeto e suas transcrições comporão o rol de resultados do projeto, o que implica em reconhecer que este projeto abriga possibilidades para pesquisa futuras.

A par do que pontuamos acima, delineamos para este projeto os seguintes questionamentos:

- Quais são as potencialidades da parceria entre educação básica e universidade para o aprimoramento do ensino/aprendizagem de História?
- Como os professores da educação básica do município, os graduandos de Pedagogia e os pesquisadores do PPGSS em Educação da USF podem contribuir para a efetivação de práticas escolares que deem ênfase à produção do conhecimento histórico educacional voltado para questões locais em franca relação com o contexto mais amplo da sociedade?
- Como os professores da educação básica podem utilizar a vasta documentação dos acervos do CDAPH para a produção do conhecimento histórico educacional?
- Como viabilizar que os procedimentos e resultados desta pesquisa repercutam e estimulem o aprimoramento do diálogo com a educação básica e com outras instituições de ensino superior, cujo foco também seja a Educação e a formação docente?

Nesta perspectiva, este projeto de extensão tem como objetivo mais amplo compreender quais são os diferentes “saberes, fazeres e experiências mobilizados na produção do conhecimento histórico educacional” que serão construídos por professores da educação básica na relação com graduandos de Pedagogia e pesquisadores do PPGSS em Educação da USF, na seleção e análise entre os diversos tipos de fontes históricas propostas. De maneira mais pontual, este projeto busca:

- Compreender a dinâmica envolvida nos processos de constituição dos saberes docentes com ênfase nas experiências dos professores Educação Básica na relação com o saber histórico na contemporaneidade;
- Contribuir para a formação inicial dos graduandos do curso de Pedagogia a partir das experiências compartilhadas com os professores em exercício em relação aos saberes e fazeres histórico-educacionais, bem como ampliar a interface e diálogo com a Pós-graduação em Educação;
- Contribuir para a formação continuada dos professores da educação básica nas relações existentes entre as produções historiográficas e os saberes histórico-educacionais.

Sendo assim, reconhecendo-se o caráter de extensão, ensino e pesquisa da USF, acreditamos que, oportunizar a interação (VIGOTSKI, 2000) entre os professores da educação básica com o graduando em início de formação no campo da educação corrobora com a missão e objetivos da instituição (USF), o que justifica o desenvolvimento deste projeto. Ainda, postulamos que este projeto promoverá o intercâmbio de experiências entre os professores municipais, os graduandos e os pesquisadores da USF, explorando sobremaneira as potencialidades de interface da extensão com a Educação Básica, a graduação e a pós-graduação, visto que mobilizará e confrontará a polifonia e polissemia em tais experiências.

Esta pesquisa caracteriza-se por ser um estudo etnográfico da cultura escolar (ANDRÉ, 1995). Nesse sentido, pretendemos analisar interpretar os fenômenos educativos na relação com a cultura local das escolas envolvidas, pois ao tratar a cultura escolar como objeto histórico, Julia (2011) nos chama a atenção para a demarcação própria do contexto da escola: as práticas escolares, conteúdos, normas, arquivos, professores e alunos, mas não de qualquer escola, abordamos a escola na contemporaneidade, constituída nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. Viñao Frago e Escolano (2001), nesta perspectiva, salientam que as práticas e saberes escolares vão ao encontro de uma racionalidade educativa e produtiva que se desvela quando atentamos para o espaço físico, cuja arquitetura e mobiliário, indicam que a escola é uma construção cultural, datada e contextualizada.

Neste sentido, acreditamos que o trabalho entre os professores da educação básica, os graduandos e pesquisadores da USF contribuirá para a ampliação da utilização de documentos no ensino de história, pois apesar da utilização desses tipos de fontes históricas serem aceitas pela academia como fontes para a produção de conhecimentos históricos educacionais, na educação básica estes documentos são pouco utilizados (JULIA, 2011). Isso faz com que as entidades que guardam acervos documentais tendam a ter dentro seu público, apenas pesquisadores acadêmicos e memorialistas. Por isso, a produção de conhecimento sobre o uso didático das fontes privilegiadas neste projeto poderá expandir o acesso ao acervo do CDAPH para um público até então distante, o que referenda o caráter de extensão do projeto comunitário da USF.

Por meio de nossas análises iniciais, percebemos que os documentos do Poder Judiciário, os periódicos impressos e as narrativas orais que, serão disponibilizados para os professores das instituições públicas de ensino não tem uso corrente nas aulas de História, pois, entre outras razões esses documentos são de difícil acesso.

Acreditamos que os processos do Judiciário quando colocados na relação com os periódicos impressos podem facilitar e expandir as formas de construção de conhecimentos escolar, principalmente quando se relacionam ao estudo das histórias do cotidiano, das histórias e memórias locais, das sensibilidades e do patrimônio cultural.

METODOLOGIA

O presente projeto é um estudo de natureza qualitativa e etnográfica, implementado simultaneamente através da análise documental, entrevistas narrativas e observação de campo (com a ida às escolas da educação básica, bem como a vinda de professores ao CDAPH), conforme os procedimentos apropriados para este tipo pesquisa. O aprofundamento dos estudos teóricos sobre “[...] os procedimentos a serem adotados no espaço escolar nos possibilitará análises significativas para esse campo do conhecimento. As observações a serem feitas e as narrativas do real permitirão”, como destaca Thompson (1998), rastrear os silêncios e as vozes de sujeitos plurais, presentes em tensões, disputas e conflitos sociais.

Os participantes do projeto foram os graduandos do Curso de Pedagogia e pesquisadores do PPGSS em Educação da USF, bem como professores que se prontificarem a participar do projeto, oriundos da rede pública de Educação Básica do Município de Bragança Paulista. O contato inicial e a identificação dos professores da Educação Básica ocorreram a partir de convite à Secretaria Municipal de Educação

do Município de Bragança Paulista para que participassem e indicassem quais escolas seriam convidadas a participar da pesquisa. Antes do início do projeto foi submetido ao Comitê de Ética da USF e aos sujeitos envolvidos foram solicitadas a autorização para sua participação mediante a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, conforme preconiza a Resolução 196/96 do Ministério da Saúde.

Após os tramites necessários para o início do projeto, os participantes do projeto realizaram visitas monitoras ao CDAPH, oficinas temáticas e de trabalho com documentos, bem como, participaram de análise documental e observação de campo. Suas narrativas também serão coletadas através de entrevistas narrativas como fonte para análise das experiências vividas no decorrer do projeto, entendendo o processo formativo no movimento do que já eles já sabem sobre o ensino de história, o que fazem nas escolas e o que a participação no projeto pode agregar, modificar e mediar suas práticas e saberes.

As informações coletadas foram tratadas numa perspectiva qualitativa conforme tenham sido levantadas através de análise documental ou da entrevista narrativa. Para tanto nos apoiaremos em Marieta de Moraes Ferreira (1996) e Jovelovick e Bauer (2011), Alessandro Portelli (2010) para as fontes orais, Edward Palmer Thompson (1981; 1998) para o trabalho com as fontes escritas e Walter Benjamin (1994) e Bosi (1994) para o trabalho com a memória.

Importa ressaltar que, para este texto trazemos o levantamento de processos judiciais que foram levantados pelas alunas do Curso de Pedagogia da USF, que participaram da pesquisa, no tocante de serem significativos às temáticas como infância, violência, condição do gênero feminino, em que os resultados apresentamos a seguir.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Foram realizados vários encontros, bem como pesquisas com a leitura de documentos históricos do Acervo do Judiciário da Comarca de Bragança Paulista que estão tutelados pelo Centro de Documentação e Apoio a Pesquisa em História da Educação (CDAPH) da Universidade São Francisco, em que se sobressaíram temas relacionados à condição da mulher pobre, e à violência física, sexual e psicológica sofrida pelas mulheres nos processos.

Efetivou-se a escrita de um Diário de Campo da pesquisa com o intuito de registrar as leituras, impressões e percepções acerca do andamento do estudo, como também, foram lidas as referências bibliográficas para o embasamento teórico proposto.

Sobre as fontes lidas, foi elaborado um relatório das leituras realizadas dos documentos do Judiciário, em que a pobreza, a falta de sobrenome, origem, ser analfabeta, o casamento precoce, defloramento enquanto menor, também foram condições encontradas nos documentos.

A análise aos Processos Jurídicos Criminais que foram realizadas no CDAPH teve início no dia 15/09/2016, no qual tivemos acesso a documentos de 1890 a 1920 da cidade de Bragança Paulista, São Paulo.

Neste primeiro dia de análise nos deparamos com a dificuldade em realizar a leitura devido à caligrafia da época, porém no decorrer do tempo fomos familiarizando com a escrita, seguimos os procedimentos adequados para manusear os processos visando à conservação dos mesmos, utilizamos luvas, máscaras e avental. Sem dúvida foi o início de uma experiência muito significativa.

Foram oito processos jurídicos de caráter criminal analisados. Nestes ficaram bem evidentes a questão da violência, principalmente contra a mulher e criança, que seguem na tabela abaixo:

TABELA I – 1º Levantamento Processos do Judiciário

1º processo: Ano 1902, Caixa 140, Pasta 09, Defloração

Neste primeiro caso, o réu Antônio Manoel Gonçalves Junior foi acusado de deflorar a jovem Fausta Maria da Conceição de 18 anos. Ela afirmou ter sido forçada e violentada pelo réu (que era seu patrão) depois da meia noite. Através do corpo de delito, os peritos puderam notar que houve um defloramento recente, porém não encontraram no corpo da vítima sinais de violência, o que não condizia com as declarações da ofendida.

Não houve sentença, pois alegaram não terem provas suficientes para incriminar o réu.

2º processo: Ano 1910, Caixa 164, Pasta 01, Agressão Física

O caso deu início com a briga causada por dois jovens, no qual o réu Benedito Braz de 16 anos, labrador, brasileiro, natural de Bragança Paulista, solteiro e analfabeto, alega que tentou se defender do menor José da Conceição (vítima) de 12 anos, que utilizou para a agressão uma espingarda feita com cano de guarda-chuva, porém Benedito ao tentar retirá-la do menor, puxou o gatilho acertando um dos pés do garoto José da Conceição.

Não consegui localizar a sentença do caso.

3º processo: Ano 1910, Caixa 51, Pasta 24, Violência contra menor

A réu Amélia Maria de Jesus de 25 anos, casada, analfabeta, foi acusada de espancar físicamente o menor Lázaro Augusto, após o mesmo ter dito que um de seus filhos havia furtado algo.

O Juiz Manoel José Villaça determinou que não houvesse sentença, visto que não havia como incriminar a réu, pois as testemunhas alegaram apenas terem ouvido falar, e não presenciaram o crime.

4º processo: Ano 1910, Caixa 165, Pasta 05, Maus tratos

O caso é referente ao réu Sebastião Candido Gonçalves de 17 anos, brasileiro e orfão que foi acusado de punir o irmão de 7 anos Francisco Candido Gonçalves, com maus tratos e agressões físicas após o falecimento dos pais.

Não localizei a sentença, porém na página 16 se encontra a certidão de óbito de Sebastião Candido Gonçalves, no dia 5 de março de 1911, ou seja, um ano depois do processo.

5º processo: Ano 1912, Caixa 168, Pasta 07, Defloração

A vítima Florinda Gebin de 20 anos, natural da Itália, empregada doméstica, estava de casamento tratado com o réu Ezequias Alves de Souza e deixou que o mesmo a deflorasse, logo em seguida ele desapareceu. O pai de Florinda, Francisco Gebin de 45 anos, casado, natural da Itália, analfabeto, funcionário na estrada Bragantina ferroviária, afirma que descobriu o crime a mais de dois anos atrás, quando moravam na fazenda do senhor Arthur de Siqueira (local do crime). O pai alegou que sabiam apenas que Ezequias havia se mudado para a Capital e estava empregado como ajudante de pedreiro no Instituto Butatã e que ele não retornava as cartas de sua filha.

O réu não foi incriminado, pois Florinda não conseguiu provar sua menoridade, já que o processo se deu início quando a mesma tinha 20 anos.

No processo também se encontra uma carta da delegacia de São Paulo alegando que Ezequias não foi encontrado e nem era conhecido no Butatã.

6º processo: Ano 1913, Caixa 171, Pasta 06, Rapto e defloração

O réu José Antônio Pinto de 21 anos, analfabeto, trabalhador de roça não era considerado como alguém que possuísse as qualidades suficientes para ser o genro de Francisco Gomes de Azevedo (pai da vítima e menor Braselidia Gomes de Azevedo). Após a não aprovação do casamento por parte do pai de Braselidia, José Antônio resolve fugir com a menor e na mesma madrugada a deflora em um hotel na estrada.

Após o rapto e o defloramento da menor, a sentença foi a realização do casamento de José e Braselidea que até então não era aceito pelo pai da vítima.

7º processo: Ano 1915, Caixa 178, Pasta 01, Defloramento

A menor de 15 anos Antonia Maria do Rosário que era empregada doméstica foi deflorada na casa de seu tio João de Farias, pelo namorado de dois anos Leôncio Ribeiro da Silva de 20 anos que trabalhava como pedreiro. Eles estavam de casamento tratado e o réu afirmou nunca lhe ter faltado com respeito e negou a autoria do defloramento. Também foi indiciado o primo da vítima Antônio Moysés de Moraes que também negou o ato e afirmou que nunca iria contra a honra da mesma.

Ficou provado que o “preto” Leôncio Ribeiro da Silva, namora há dois anos a menor e que esta apresenta sinais evidentes de defloramento.

8º processo: Ano 1916, Caixa 179, Pasta 02, Defloramento

A vítima Lazara Maria de Jesus foi deflorada pelo patrão Basílio Domingues de Faria de 35 anos, jornalista e analfabeto. A vítima era denominada no processo como miserável.

Não consegui localizar a sentença.

TABELA 2 – 2º Levantamento dos Processos do Judiciário

1- Ano - 1895 cx 118 - pasta 07 Caso - Defloramento

A Vítima se chamava Inocência da Conceição tinha 17 anos e no processo era chamada de “preta” (escrita difícil de ler) denunciou o tutor de estupro, porém como ele negou o ato não houve sentença.

O Culpado e tutor Joaquim Maciel Leme, nada sofreu, pois, negou o crime.

2- Ano -1895 cx 118 - pasta 01 Caso - Defloramento

A Vítima se chamava Ermina não tinha idade declarada chamada por algumas vezes de “menor” ou “miserável” compareceu com responsável para denunciar abuso, porém como ele negou o ato não houve sentença.

O Culpado Gabriel Archanjo Cavalheiro, nada sofreu, pois, negou o crime.

3- Ano 1910 cx 51 - pasta 24 Caso - Espancamento

A vítima de chamava Lázaro e era de “menor”.

A Culpada Amélia Maria de Jesus tinha 25 anos, casada dizia ser analfabeta, foi absolvida não houve sentença. (Escrita difícil de entender).

4- Ano 1910 cx 164 - pasta 05 Caso - Agressão

A vítima era um português de nome Simão dos Santos e sua esposa Maria Luiza de Oliveira.

O casal estava de passagem e o acusado cumprimentou Sra Maria “Boa tarde, minha senhora”, sem a permissão de Simão, eles discutiram pois não era permitido cumprimentar a mulher do outro, entraram em luta e Simão levou uma pancada na cabeça.

O Culpado Jachinto da Cruz Siqueira 29 anos, casado, lavrador, analfabeto (não conseguimos ler a sentença).

5- Ano 1911 cx 165 - pasta 10 - Caso - Defloramento

A vítima era Juvência Maria da Conceição, não sabia a idade correta, analfabeta compareceu com os pais “miseráveis” e também analfabetos, para denunciar o abuso pois a filha havia sido “desonrada” no auto do corpo de delito foi declarado que a “preta” estava “prenha” e os pais só denunciaram por que viram a barriga ela estava de 6 meses.

O Culpado Armindo de tal, era maior de idade e alegou que se relacionou com ela por diversas vezes e que era por vontade própria, e foi liberado.

6- Ano 1911 cx 165 - pasta 10 - Caso - Defloramento

A vítima era Elvira, sem sobrenome, “menor”, de Caxambú MG, “abandonada”, “miserável”, “sem ninguém por si”, “pretinha criada de João”, “mulatinha”, “depositada na casa do cidadão Eliseu Perotti”, a vítima desistiu de fazer o corpo de delito e alegou que o abuso aconteceu antes de vir para a cidade de Bragança Paulista.

O Culpado João Batista Grillo atual patrão da menina, nada sofreu, pois, ela desistiu do exame, nos autos consta que foi feito, porém não consegui entender a caligrafia.

7- Ano 1912 cx 169 -pasta 05- Caso - Defloramento

A Vítima era Candida de Moraes Leme, não citam a idade, porém alegam ser de maior, estava com casamento marcado com o culpado, e disse que se entregou pois tinha esperança de se casar.

O Culpado era Mariano Olympio da Glória, alega que a acusação não tem fundamento, confirmou que se relacionou com ela por diversas vezes e que era por vontade própria, foi liberado.

8- Ano 1913 cx 170 - pasta 05 - Caso - Rapto

A Vítima era Francisca de Tal, não sabiam a idade ao certo 16 anos, doméstica, analfabeta, morava na casa de Gaudencio Theodoro e estava prometida a ele de casamento, fugiu com o

O Culpado Antônio dos Santos analfabeto, raptou a menor pois pretendia casar-se com ela, alegou que na viagem não a deflorou, porém no exame constatou que houve, casaram-se.

9- Ano 1915 cx 178 - pasta M9 - Caso - Defloramento

A Vítima Benedita Lopes Gomes menor, doméstica, pai e mãe falecida, alega saber ler e escrever, fugiu com o acusado pessoa de que se relacionava a mais de 2 anos para casar-se em outra cidade, o que não foi permitido, tiveram que voltar e prestarem depoimento, pois seu tutor não aceitava a união e disse que ela tinha que cuidar da casa e de uma irmã menor.

O Acusado Waldomiro da Silveira, alegou que queria casar-se com Benedita e que seu pai não aceitava por isso fugiram, casaram-se.

10- Ano 1915 cx 176 - pasta 02 - Caso - Defloramento

A Vítima Benedicta Cezar, não consta idade, vivia com a avó e alega ter sido abusada (Não consegui ler mais informações)

O Acusado Benedicto Gomes alegou que a vítima saía com mais homens, e foi liberado.

11- Ano 1921 cx 194 - pasta 06 - Caso - Defloramento

A Vítima Leopoldina Maria de Jesus, menor, miserável vivia com a avó, alegou ter sido abusada pelo acusado que disse não ser o responsável pelo ato.

O Acusado Onofre Perez Perianez casado, 31 anos, disse ter apenas amizade com a vítima e alegou não ser o responsável pelo ato, não havia provas ou testemunhas e foi liberado.

Ao término da análise nos processos, foi possível compreender um pouco mais sobre histórias que vêm sendo silenciadas ao longo dos anos, a questão da violência contra as mulheres, contra as crianças, contra negros e analfabetos. Chamou-me a atenção o fato de nesses documentos conter expressões como Maria de Tal, ou seja, era difícil aparecer o nome completo de pessoas pobres, órfãos, analfabetos e também era muito presente denominações como vadio, vagabundo, preto, delinquente, miserável para se referir aos mesmos.

Vale ressaltar que experiências como essas nos levam a um caminho de reflexão de como nos posicionamos diante desses fatos, que ainda se encontram presentes em nossa contemporaneidade. Ainda vemos muito forte a questão da violência, da pobreza, desigualdade, injustiça, preconceito, dentre tantas outras

que presenciamos no nosso dia a dia. É preciso mobilizar as pessoas e torná-las sensíveis, torná-las capazes de se colocar no lugar do outro e de considerar a importância das histórias, vivências e experiências de cada sujeito.

Todos os casos do Judiciário deixam uma mensagem forte de exclusão das pessoas pobres, dos analfabetos, dos negros, das crianças e principalmente com as mulheres que na maioria das vezes somava todas essas especificidades, como pudemos observar dos anos 1895 até 1921 não houve avanço no tratamento que esperava ser mais humano, e assustadoramente ainda caminhamos com ideologias e ações de repressão e ordem exatamente iguais.

A história registrada é clara, a elite dominava sem nenhuma objeção, o desprezo, a violência, o abandono era algo comum e muito tradicional naquela época, os menos favorecidos não tinham vez nem voz, eram humilhados e ficavam marcados naquela sociedade como pessoas sem direito algum, eram abusados constantemente e se pediam ajuda das autoridades não recebiam respaldo.

Os atores que fazem parte desses processos na grande maioria eram analfabetos, porém traziam sua cultura, mas não ocupavam lugar na sociedade, não eram indivíduos, não tinham história, não tinham nome nem sobrenome, eram pobres, analfabetos, negros, crianças e mulheres.

Podemos ver, nitidamente, que algumas relações de poder ainda persistem em nossa sociedade, e que apesar de ter passado mais de 120 anos a violência contra a mulher por exemplo permanece em total descontrole até hoje, a cultura de abusos e descaso é muito presente, e muitas gerações de mulheres sofreu alguma agressão em algum momento da vida.

As crianças das camadas populares identificadas nos processos judiciais, no período analisado, começaram a trabalhar desde muito pequenas, auxiliando no próprio sustento, se a educação era um diferencial, e só os ricos tinham acesso à escola, as crianças pobres eram vistas como “miseráveis” e tinham pouco acesso à educação.

Os negros também, na maior parte de seu contingente, eram analfabetos não tinham acesso a direitos como qualquer outro cidadão, apesar da escravidão ter sido abolida há algum tempo um simples cumprimento podia custar sua liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, o levantamento de processos do Judiciário mostrou várias condições das crianças e das mulheres no início do século XX, em que os quadros de violência, negligência e abandono ficam evidentes para os sujeitos das camadas populares da sociedade da comarca de Bragança Paulista, majoritariamente rural, como o restante do país.

A falta de acesso à educação também foi outra condição posta para estes sujeitos que na sua maioria era analfabeta, muitos sem registros de nascimento, contando apenas com a origem materna, sem o respaldo do nome do pai, o que para o quadro social e a legislação da época, contundentemente patriarcal, já conotava uma condição de exclusão social e tendência à delinquência e aos mais variados infortúnios.

A próxima etapa do projeto volta-se para a troca com os docentes da Educação Básica da Escola Municipal Jorge Tibiriça, localizada em Bragança Paulista, São Paulo. Para tanto as alunas do Curso de Pedagogia da USF, através do programa de iniciação científica, planejaram e efetivaram as oficinas junto aos docentes com o intuito da troca de saberes entre professores sobre o ensino de história e estudantes na formação inicial docente.

REFERÊNCIAS

- ANDRE, Marli E.D.A. *Etnografia na prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed, São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: *Magia e técnica, arte e política* Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. Experiência e pobreza. In: *Magia e técnica, arte e política* Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- _____. *O tempo vivo da memória*. Ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BUENO, Maria de Fátima Guimarães. A história da educação: a cidade, a arquitetura escolar e o corpo. *Cadernos do CEOM*. Chapecó: Argos, 21 (28), 2008. p. 243-278.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos: saberes locais & saberes globais. *Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas: Área do conhecimento – História* Ano I, nº 3, p. 53-57, julho de 2001.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 90-113.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. nº 1, jan-jun/ 2011, p. 9-43.
- MEIHY, J. C. S. B e HOLANDA, F. *História oral*. São Paulo: contexto, 2007.
- FERREIRA, M. M. História Oral, comemorações e ética. Projeto História (PUCSP), Editora da PUC-São Paulo, v. 15, n.abril/1997, p. 145-164, 1996.
- PORTELLI, Alessandro. *Ensaios de História Oral*. São Paulo: Letra e Voz, 2010.
- TARDIF, M. LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- _____. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- VIGOTSKI, Lev S.: Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, Julho/00, p. 21-44, FE/ UNICAMP.
- VINÃO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: arquitetura como programa*. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. Tradução de Alfredo Veiga Neto.

Licenciandos de História em meio às relações étnico-raciais: narrativas (auto)biográficas sobre o currículo de História da UFRJ

VITOR ANDRADE BARCELLOS¹⁷⁷

Introdução

Na contemporaneidade, a valorização de perspectivas e saberes particulares tem feito emergir uma crítica política à prerrogativa do conhecimento científico enquanto único portador de valores de verdade e neutralidade. A universidade tem sido questionada enquanto espaço de legitimação da hegemonia do discurso moderno, que definiu como subalternos sujeitos e conhecimentos diferentes da ciência ocidental – definida em termos epistemológicos e raciais específicos (por exemplo, CARVALHO, 2004; SANTOS, 2010). No Brasil e outros países do mundo, o Currículo universitário tem sido espaço para disputas políticas em torno da definição do “conhecimento” legitimado academicamente para ensino e formação profissional.

Nas últimas décadas, no Currículo universitário, a disputa política em torno da definição do “conhecimento” legitimado academicamente para ser ensinado e compor a formação profissional tem sido interpelada pelas demandas sociais de diferença (sobretudo as de cunho étnico-racial). Isto tem propiciado um repensar sobre experiências, sujeitos e saberes legitimados para integrarem o currículo universitário e ressignificar o “conhecimento histórico”, sujeitos e saberes advindos de culturas africanas e afro-brasileiras poderiam participar do currículo acadêmico de História.

Frente a isto, busco refletir sobre o impacto dos percursos formativos de licenciandos de História (discussões historiográficas e teóricas, eventos culturais e acadêmicos, atividades de Extensão ou de iniciação científica etc.) nas narrativas (auto)biográficas por eles produzidas. Possivelmente, há a preocupação de perceber o desdobramento de processos de reflexividade crítica (NÓVOA, 1988) nas subjetividades docentes em formação, isto é, capazes de avaliar suas próprias práticas considerando sua profissionalidade em meio às disputas políticas em que estão inseridas.

Busco refletir, nos limites deste texto, sobre as seguintes questões: O Currículo acadêmico pode se tornar espaço para a constituição de *subjetividades docentes* envolvidas, ética e politicamente, com o combate ao racismo? Quais experiências no currículo História estariam ensejando uma reflexividade crítica em relação a trajetórias anteriores e intervenções profissionais futuras, em meio às relações étnico-raciais na sociedade brasileira e nas escolas?

I. Por uma concepção discursiva do Currículo de História

Importantes teorizações e análises pós-fundacionais tem se constituído a partir da *Teoria do Discurso* proposta pelo cientista político argentino Ernesto Laclau e outros autores da chamada Escola de Essex (LACLAU, 2011; HOWARTH, 2000; RETAMOZO, 2009). Com uma perspectiva marcadamente anti-essencialista, Laclau (2011) acredita que não existem significados positivos para as coisas e para a própria sociedade, uma vez que nas estruturas discursivas, cada significado se afirma a partir de sua distinção em relação aos demais – existindo apenas como sistemas de diferenças. As identidades das coisas e sujeitos deixam de ser definidas pela sua positividade plena, para serem caracterizadas pela incompletude, situando-se em um sistema que é simultaneamente condição de constituição e de subversão das identidades diferenciais.

Este caráter relacional do sistema discursivo fica evidente quando Laclau define Discurso como “elementos nos quais as relações desempenham o papel constitutivo. Isso significa que os elementos não

* Universidade Federal do Rio de Janeiro, doutorando em Educação (2014-2018) com financiamento CAPES. Professor de História da rede municipal do Rio de Janeiro.

pré-existem ao complexo relacional, mas se constituem através dele. Assim, 'relação' e 'objetividade' são sinônimos (LACLAU, 2013, p. 116). Acredito que este olhar é interessante por evidenciar que os significados de termos como "real", "realidade", "sociedade", "identidade racial", "universidade", "conhecimento" não são dados, mas são constituídos no âmbito da linguagem, dependendo, portanto, do contexto histórico e das disputas políticas nele colocadas. Discurso não seria, como em muitas teorizações, restrito à dimensão da fala, sendo também "uma unidade complexa de palavras e ações, de elementos explícitos e implícitos, de estratégias conscientes e inconscientes (...) parte inseparável da ontologia dos objetos (BURITY, 2008, p.42), uma articulação de palavras e ações, ideias e materialidade, que produz maneiras de significar as coisas do mundo.

Coerentemente com a abordagem discursiva pós-fundacional, considero o *Currículo* como um sistema discursivo onde se dá a negociação entre diferentes fluxos e processos de significação e identificação/subjetivação. Termos recorrentemente mobilizados nos discursos endereçados ao Currículo – como "conhecimento", "raça", "identidade nacional" – podem ser entendidos como tendo seus significados fixados (provisoriamente) em meio às disputas hegemônicas travadas em diferentes contextos – na sociedade em geral, nas universidades e em seus grupos de pesquisa, nos órgãos de gestão educacional, nas comunidades disciplinares etc. As relações de poder presentes no Currículo podem ser compreendidas a partir da questão da *fronteira* que define, delimita aquilo que é legitimado como "conhecimento".

Segundo Gabriel (2010), a hibridização dos discursos no campo do currículo em um viés pós-estruturalista pode propiciar análises férteis sobre as condições de produção, distribuição e consumo dessas práticas discursivas específicas, bem como sobre seus efeitos de poder. Trata-se de deslocar o foco da busca de uma definição de "conhecimento objetivo" ou "verdade" para uma ressignificação da ideia de *objetividade* dentro da luta hegemônica, entendendo que "o jogo político é do domínio do objetivo" (GABRIEL, 2011). Com isso, o estabelecimento de sentido depende de práticas articulatórias específicas a cada contexto, que buscam sempre a universalização através da hegemonização de suas particularidades. Nesta perspectiva, é possível ocorrerem deslocamentos na fronteira que delimita a cadeia de equivalência daquilo que é considerado conhecimento científico/conhecimento acadêmico, em relação a tudo aquilo que não é. Assim, operar com significantes como "conhecimento" em suas relações com o Currículo implica, desde o início, posicionar-se a favor ou contra alguns dos múltiplos sentidos possíveis atribuídos a cada um desses termos (GABRIEL, 2013).

No caso do Currículo universitário, há uma disputa política sempre presente em torno da definição do "conhecimento" legitimado academicamente para ser ensinado e compor a formação profissional. Como discutirei posteriormente, este fechamento discursivo tem sido interpelado pelas demandas sociais de diferença (sobretudo as de cunho étnico-racial) que vieram se articulando nas últimas décadas, propiciando que se repense as experiências, sujeitos e saberes legitimados para integrarem o currículo universitário. Especificamente em relação ao "conhecimento histórico", esta abordagem pós-fundacional torna possível a discussão sobre as formas como sujeitos, saberes, pedagogias e memórias presentes nas culturas africanas e afro-brasileiras poderiam participar do currículo acadêmico de História, contribuindo para formar professores comprometidos com a luta antirracista e capacitados para elaborarem autonomamente práticas pedagógicas nesta direção.

A possibilidade de emergência de novas práticas docentes está associada a um fenômeno mais amplo de emergência de novos olhares e, principalmente, de novos lugares de enunciação na sociedade associados a sujeitos e saberes posicionados de maneiras novas frente à ordem racial. Esta discussão remete a necessidade de buscar um entendimento da *subjetividade política* a partir da leitura pós-fundacional e com a qual se possa operar ao longo da investigação. Ao longo do texto, a expressão *subjetividade política* será utilizada para se referir às ações e posicionamentos identitários de sujeitos individuais e coletivos em uma dada hegemonia que perpetua uma ordem racial desigual (no que aqui nos interessa, uma ordem racial).

O cientista político argentino Martín Retamozo (2009), operando com uma abordagem pós-fundacional, advoga a necessidade de novos olhares para o estudo dos movimentos sociais e entendem que as demandas são um elemento central – tanto em termos teóricos, como em termos epistemológicos – para a investigação sobre as possibilidades de conformação e de mudança da ordem social. A demanda põe em questão alguma relação social, retirando o sujeito de sua posição e colocando-o em um terreno aberto, podendo suscitar a produção de um novo lugar de enunciação, diferente daquele regulado pela repetição, espaços de relativa autonomia que operam para a construção de novos campos de ação. Neste sentido, a demanda “é um momento da subjetividade antes do sujeito” (RETAMOZO, 2009, p. 117).

Dialogando com Retamozo (2009), pode-se considerar que a constituição de novas subjetividades políticas se dá também no âmbito da articulação de demandas sociais. Estas acabam servindo como espaço para a construção de novos processos de subjetivação, por meio dos quais se pode vislumbrar a possibilidade de novos loci de enunciação. Mais à frente, discutirei a realização deste processo no âmbito dos discursos do movimento negro e das demandas de diferença por ele articuladas, ensejando novas subjetividades políticas negras e discursos rebeldes, subversivos frente às relações raciais.

Em relação ao campo do Currículo, a definição de Currículo de História como “espaço biográfico” (GABRIEL, 2016a) tende a se apresentar como potente do ponto de vista heurístico, ao dialogar com estudos que vem operando com conceitos como “biografização” (DELORY-MOMBERGER, 2011) e com a perspectiva narrativista da história (RICOEUR, 2015) na elaboração de problemas de pesquisa: Como entender o currículo como um espaço de entrecruzamento de biografias coletivas e individuais? Como destacar a experiência do ser social singular na sua relação com o conhecimento, em contextos de formação que os posicionam como docentes e/ou estudantes de História? Como a escola e a universidade fazem a gestão das demandas de conhecimento e demandas de direito e, simultaneamente, são vistas como espaços de qualificação, socialização do conhecimento e de produção de subjetividades rebeldes? (GABRIEL, 2016a, p.9)

O Currículo universitário pode ser entendido como espaço de formação no qual constituem um saber profissional específico através de experiências e de relações estabelecidas com o conhecimento e com outros sujeitos, em meio a disputas hegemônicas. De que maneiras os licenciandos estariam vivenciando suas experiências universitárias? De que maneira as demandas sociais mais amplas na sociedade estariam impactando seus processos de biografização e, concomitantemente, deslocando conhecimentos e experiências presentes no Currículo? Quais das experiências vivenciadas no Currículo estariam se tornando biográficas, isto é, estariam propiciando uma reflexão sobre experiências anteriores e seus posicionamentos frente à ordem racial?

2.A produção da subalternidade de África e afro-brasileiros e as demandas antirracistas endereçadas ao Currículo de História conhecimento histórico

Entre 1750 e 1850, emergia na Europa o campo de uma *ciência do homem*, ainda referenciada na história natural e organizada em torno de ideias evolucionistas como *civilização* e *progresso* que vinham se fortalecendo junto aos estudos filosóficos e filológicos. Estas transformações teriam preparado terreno para a constituição do conceito de *raça*. Esse processo se consolidaria, entre outras coisas, com o desenvolvimento de uma antropologia física – bem como de ciências auxiliares (como a frenologia e craniologia) – por vezes combinadas ou alternadas com um evolucionismo cultural de figuras como Pritchard (STOCKING, 1987).

O contexto mais amplo daquele período envolveu transformações de fundo na própria maneira de conhecer e relacionar-se com as coisas do mundo, dando espaço para a constituição do que Foucault (2000) chamou de *episteme* moderna. A tendência hegemônica passaria ser a produção de um tipo de conhecimento voltado à formatação de esquemas de classificação e hierarquização das diferenças en-

contradas na vida (natureza), no trabalho e na linguagem. O saber científico estaria predominantemente voltado para controlar e hierarquizar o universo das diferenças entendidas.

Essas mudanças estariam associadas aos conhecimentos produzidos desde os primórdios da expansão imperialista, em que pesquisadores “naturalistas” de expedições científicas haviam circulado, registrado, classificado e representado características naturais e especificidades sociais e culturais de sociedades africanas até então desconhecidas (PRATT, 1999). É neste contexto que emergiria o conceito de raça como parte do discurso científico naturalista, legitimando a expansão violenta do imperialismo na África ao longo do século XIX. As teorias raciais foram tentativas extremadas de controle e classificação social (saber-poder) conformando o sujeito *negro africano* (sua sociabilidade, inteligência e cultura) a referências biológicas.

Já no final do século, foram se verificando algumas mudanças no discurso ocidental, perdendo força a interpretação da diferença racial em uma chave biológica, e passando-se a uma leitura sob a ótica da cultura em uma chave funcionalista e comparativa. Ganham força diferenciações e antagonismos entre as sociedades europeias e africanas:

É a episteme do século XIX e início do século XX que inventa o conceito de tradição estática e pré-histórica. Os relatos dos viajantes localizam as culturas africanas como “seres próprios” inerentemente incapazes de viver como “seres próprios”. Teóricos como Spencer e Lévy-Bruhl interpretaram e classificaram estas monstruosidades como existindo no início da história e da consciência. O funcionalismo, através de análises da alteridade primitiva, ofereceu a credibilidade científica ao conceito de desvio histórico entre civilizações pré-históricas e o paradigma ocidental da história (MUDIMBE, 2013, p.234).

Os discursos ocidentais sobre “África” foram, portanto, concebidos já pela perspectiva da episteme moderna, significando a diferença como o *negativo de si mesmo* de um determinado momento histórico. Isto auxiliava o Ocidente a consolidar imagens que tinha de si mesmo enquanto sociedade *civilizada e moderna*, em oposição a sociedades africanas. Haveria ali uma *geografia do discurso* que autorizava a aplicação de determinadas categorias – pré-histórica, estática, pré-histórica ou sem história, tradicional, primitiva, oral, bárbara – à África, mas não às sociedades europeias (MUDIMBE, 2013). Seja por um viés racial, seja por um viés cultural, os discursos modernos (inclusive historiográficos) estabeleceriam para os africanos e afrodescendentes um lugar subalterno.

No Brasil, como demonstrou Guimarães (1999), os primórdios da constituição do campo da historiografia teria se constituído em uma ideia de Nação brasileira (como continuidade da civilização europeia) com forte marca excludente (de negros e indígenas). O autor analisou os discursos a partir do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), apontando para as “imagens depreciativas do outro”, cujo poder de reprodução e ação extrapola o momento histórico preciso de sua construção.

As últimas décadas do século XIX tiveram como uma inflexão, com um pensamento racial baseado na ideia de “embranquecimento” da Nação. Esta residiu na adaptação seletiva das teorias raciais europeias para pensar uma solução própria para o “problema negro”: afirmava-se a necessidade de reduzir o contingente negro na população devido à sua inferioridade biológica, sendo o termo “raça” estava associado a um determinismo biológico. A ideia de mestiçagem (cruzamento de raças) é vista com pessimismo, fixada como negativa, sendo o mestiço visto como biologicamente doente e propenso a criminalidade. As análises historiográficas tendiam a incorporar este pessimismo racista, justificando problemas da Nação a partir das consequências de supostas deficiências genéticas negras e indígenas para a vida social. Lilia Schwarcz (1993) aponta a importância da Faculdade de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro. Até os anos 1880, dominava o tema da higiene e da ideia de “sanear a nação” através da presença do médico para mudar os hábitos da população no combate a doenças infectocontagiosas. A partir dos anos 1890, “ganha força a medicina legal, com a nova figura do perito – que, ao lado da polícia, explica a criminalida-

de e determina a loucura”. O médico tornava-se, então, uma figura com peso político considerável, um misto de médico com cientista social, que disputava com bacharéis de Direito áreas de atuação social e autoridade sobre questões legais e criminais. Alguns anos mais tarde, ganharia força a figura do médico “eugenista”, que passa a separar a população “enferma” da “sã” (SCHWARCZ, 1993 p.248).

Nas primeiras décadas do século XX, destacados autores do pensamento social, como Silvio Romero e Gilberto Freyre, adaptaram a ideia de “embranquecimento” aos cânones da Antropologia Social, a partir de uma perspectiva assimilacionista. A partir de então,

“Embranquecimento” passou, portanto, a significar a capacidade da nação brasileira (definida como uma extensão da civilização europeia, em que uma nova raça emergia) de absorver e integrar mestiços e pretos. Tal capacidade requer, de modo implícito, a concordância das pessoas de cor em renegar sua ancestralidade africana ou indígena. “Embranquecimento” e “democracia racial” transformaram-se, pois, em categorias de um novo discurso racista. O núcleo racista desses conceitos reside na ideia, às vezes totalmente implícita, de que foram três as “raças” fundadoras da nacionalidade, que aportaram diferentes contribuições segundo suas qualidades e seu potencial civilizatório. A cor das pessoas assim como seus costumes, são, portanto, índices do valor positivo ou negativo dessas “raças” (GUIMARÃES, 1999, p.55-56).

Portanto, o conceito de democracia racial, tão presente no Brasil até os dias de hoje, tem como pressuposto a afirmação da existência de uma “raça” brasileira relativamente homogênea, resultante da mistura, da mestiçagem das três “raças” originais. Alguns autores têm criticado esta afirmação de homogeneidade e apontado que “o conceito de democracia racial é uma poderosa construção ideológica, cujo principal efeito tem sido manter as diferenças interraciais fora da arena política, perpetuando-as como conflito latente” (GUIMARÃES, 1999, p.56).

Em oposição à persistência do mito da democracia racial, as novas formas de política cultural do movimento negro na América Latina e no Brasil desde os anos 1970, têm enfatizado o processo de re-identificação dos negros, em termos étnicos e culturais. Nelas o anti-racismo daqueles que chamam a si mesmo de “negros” tem significado a reconstrução da negritude a partir das “heranças africanas”.

No final da década de 1970, foi formado o Movimento Negro Unificado (MNU), entidade de amplitude nacional que se destacou como um dos principais protagonistas na luta antirracista no Brasil. O MNU atuou de diferentes maneiras, através da publicação de livros, jornais, revistas e da articulação de organizações negras em todo o país.

Neste sentido, a partir dos anos 1970, o movimento negro pode ser compreendido como um novo sujeito coletivo cuja emergência pode ser associada à situação de “falha” de identidade provocada pelo bloqueio que a desigualdade racial colocava aos negros, como fator central para a emergência daquele movimento identitário. Além disso, foram importantes também novas referências internacionais, colocadas pelos movimentos de descolonização na África e pelo movimento dos direitos civis nos Estados Unidos (GOMES, 2011).

Contudo, o movimento negro brasileiro nunca foi apenas receptor passivo de movimentos internacionais, pelo contrário, houve um engajamento em diálogo com atores europeus “filtrando, avaliando e reelaborando ideias e asserções importadas de fora transformando-as em novos organismos de pensamento e preceitos para ação” (ANDREWS, 1997 Apud PEREIRA, 2013, p.165). E nesse sentido, a criação de jornais, divulgando informações a partir de seus objetivos, sempre foi uma estratégia fundamental, contribuindo para a circulação de ideias, informações e até mesmo tornando-se referencial para outros negros em suas lutas na diáspora. Muitos grupos do movimento negro optaram pela estratégia de apoiarem e se organizarem em torno de elementos culturais imbricados à memória da escravidão e da resistência negra e à experiência da diáspora africana – como o candomblé, o maracatu, o afôxé e a capoeira, entre outros – e pela organização de centros culturais onde estas práticas pudessem ser

reproduzidas e estudadas e debates sobre a questão racial pudessem acontecer (PEREIRA, 2013). Estas disputas, também presentes no meio acadêmico e na sociedade de forma mais ampla, remetem ao debate em torno da legitimidade, em termos éticos e científicos, da propriedade de se utilizar a categoria “raça” em análises sociais e no jogo político. Se, por um lado, o conceito de “raça” em termos biológicos já não é mais pertinente, por outro, sua efetividade social e o discurso anti-racialista que a mascara ainda fazem do termo um elemento imprescindível para a produção acadêmica em ciências sociais, inclusive na educação (GUIMARÃES, 1999).

Neste processo da luta antirracista, o movimento negro modificaria algumas de suas estratégias de ação em fins dos anos 1980. É um momento em que emerge uma nova forma de atuação política dos negros (e negras) brasileiros, passando a atuar por meio de um enfoque identitário e trazendo novas problematizações e formas de reivindicação política. Aquele movimento social teria, a partir de então, passado a direcionar suas reivindicações na denúncia da postura de neutralidade do Estado ante a desigualdade racial, exigindo a adoção de políticas de ação afirmativa e a intervenção em instâncias do próprio Estado, com a inserção de ativistas e intelectuais nas administrações municipais e estaduais de caráter progressista e no próprio governo federal (GOMES, 2011).

Uma das respostas a essa pressão por parte do Governo Federal à época foi a criação de um Grupo Interministerial para a Valorização da População Negra e a introdução do tema transversal da Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1996. No Governo Luiz Inácio Lula da Silva, nota-se o aprofundamento deste debate sobre a questão racial. São marcos deste processo a criação de novas instituições na burocracia do Estado – como a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, e, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Além desta luta por maiores oportunidades e reconhecimento institucional, as demandas colocadas pelo movimento negro contemporâneo vêm afirmando também a importância da reavaliação das questões raciais e dos sentidos de “negro” no campo educacional, obtendo como uma de suas conquistas a promulgação da lei n. 10.639/2003. Esta lei alterou a lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos de história e cultura africana e afrobrasileira no currículo escolar. Outras medidas legais importantes foram criadas posteriormente, como, em 2004, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004). Segundo Gomes (2011a), a lei e as diretrizes precisam ser compreendidas dentro o complexo campo das relações raciais brasileiras sobre o qual incidem. Nesse sentido, têm entrado em confronto com práticas e com o imaginário racial presentes na educação brasileira, destacando-se aí o chamado “mito da democracia racial”, reforçado durante a ditadura militar (1964-85). O movimento negro e pesquisadores do campo das Ciências Sociais voltados para as relações raciais tem se dedicado à desconstrução desta ideia na produção acadêmica e nos mais diferentes campos do pensamento social brasileiro – inclusive o educacional.

No Brasil, a partir do final dos anos 1980, verificou-se uma reelaboração do pensamento social brasileiro, no bojo da expansão dos cursos de pós-graduação nas universidades brasileiras e da diferenciação das temáticas e abordagens: vários novos estudos, grupos e linhas de pesquisa surgiram nos campos de História da África, de história social da escravidão e do pós-emancipação. Autores como João José Reis e Eduardo Silva (1989), Sidney Chalhoub (1989) e Robert Slenes (1999), entre outros, debruçaram-se sobre as maneiras como os escravos resignificavam sua situação e suas tradições, construindo estratégias e expectativas a partir de leituras diferenciadas em relação à experiência da escravidão, à liberdade e aos aportes de diferentes tradições africanas.

Em oposição à persistência do mito da democracia racial, o movimento negro na América Latina e no Brasil tem se constituído em um novo *sujeito coletivo*. Nos anos 1980, dar-se-ia a emergência de uma nova forma de atuação política por meio de um enfoque identitário e trazendo novas problematizações e for-

mas de reivindicação, inclusive endereçadas ao campo educacional. Conseguiram-se ganhos importantes, a começar pela introdução do tema transversal da Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1996, além da criação de novas instituições na burocracia do Estado. Pode-se destacar também a lei n.10.639/2003, que alterou a lei n.9.394/96, estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Estas pretenderam incidir diretamente sobre a educação das relações raciais, incitando a mudanças na formação de professores e à criação de novas pedagogias de combate ao racismo e discriminações que capacitem o sujeito (negro e não-negro) para

(...) forjar novas relações étnico-raciais (...). Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004, p.15-16, grifos meus).

Cabe indagar, porém, sobre as possibilidades e limites desse processo de criação dos professores, dada a problemática da formação inicial proporcionada pelo currículo acadêmico.

Oliveira (2012) afirma que a existência de um “embrião de uma crítica decolonial na educação brasileira”, buscando “(...) visibilizar conhecimentos contra hegemônicos na educação e tentam influenciar os movimentos sociais para a crítica da subalternização da História dos afrodescendentes” (OLIVEIRA, 2012, p.212-2013). Ainda assim, o autor reconhece uma dimensão epistêmica colocada já na formação inicial que dificulta a implementação da Lei 10.639/2003, envolvendo a própria maneira de pensar os currículos de História. Buscando dialogar com os autores decoloniais latino-americanos, defende um esforço reflexão crítica sobre a formação inicial a partir das margens, das experiências criadas pela diferença colonial. Seria necessário a ruptura com a “colonialidade do ser” (MIGNOLO, 2003): os professores de História estariam sendo desafiados a *repensar suas identidades profissionais*, as maneiras como abordam a diferença racial em suas práticas pedagógicas cotidianas e, mesmo, na forma como entendem seu papel como professor em meio a uma pluralidade de saberes no currículo.

O grupo de pesquisa do qual faço parte – Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH), vinculado ao Núcleo de Estudos do Currículo da UFRJ tem apostado na importância política de discutir as maneiras como os cursos universitários de História estão fixando sentidos para o “conhecimento histórico” e como, neste processo, estão atuando para forjar “subjetividades docentes” rebeldes ou não. Nesse sentido, acredito que uma forma fértil de se pensar a formação de professores é entendê-la como

(...) ação de investir em subjetividades políticas que se identificam com a posição de sujeito-docente face a situações cotidianas nas quais é chamado a tomar decisões em permanência. Investir nesse tipo de subjetividade corresponderia, por sua vez, a oferecer, ao longo do processo de formação, uma multiplicidade de discursos disponíveis sobre docência, ensino, escola, didática, currículo e conhecimento, que, por meio das lógicas articulatórias reprodutoras e/ou subversivas, participam da luta hegemônica. (GABRIEL, no prelo, p. 11)

O desafio passaria a ser a busca por estratégias discursivas mais adequadas a adotar em processos de formação docente, inicial e/ou continuada com o objetivo de que se constituam subjetividades políticas que tomem decisões politicamente emancipatórias em relação ao racismo existente na sociedade brasileira e, mais especificamente, nas escolas da educação básica.

Nesta perspectiva teórica, a investigação passa a ter como objetivo explorar os mecanismos discursivos de constituição desta posição de sujeito/docente produzida em uma ordem social desigual e em um contexto de crise, no qual as instituições educacionais são interpeladas pelas demandas de diferença (como a do movimento negro). As subjetividades políticas do lugar da docência, nestes tempos de crise, são compreendidas a partir da aposta de que “a singularidade do trabalho docente historicamente produzida mobiliza *relações com o conhecimento* que precisam ser melhor investigadas (GABRIEL, 2016, p.8).

Temos buscado perceber os docentes como “sujeitos únicos e singulares, não em termos de substancia ou essência, mas em sua capacidade de responder, produzir demandas de conhecimento e articular-se a outras” (GABRIEL, 2016, p.9), como forma de superar dicotomias arraigadas no campo educacional – como, por exemplo, aquelas que significam a docência como lugar subalternizado frente à pesquisa. Neste sentido, pensar o currículo de História como “espaço biográfico”, tem se apresentado potente, dialogando com estudos que vem operando com conceitos como “biografização” (DELORY-MOMBERGER, 2011) pelas possibilidades de diálogo com a perspectiva narrativista da história (RICOEUR, 2015) na elaboração de problemas de pesquisa: Como entender o currículo de história como um espaço de entrecruzamento de biografias coletivas e individuais? Como destacar a experiência do ser social singular na sua relação com o conhecimento, em contextos de formação que os posicionam como docentes e/ou estudantes de História? Como a escola e a universidade fazem a gestão das demandas de conhecimento e demandas de direito e, simultaneamente, são vistas como espaços de qualificação, socialização do conhecimento e de produção de subjetividades rebeldes? (GABRIEL, 2016, p.9)

3. Relações raciais, África e afro-brasileiros em percursos formativos de licenciandos de História no Currículo da UFRJ

Um interessante dispositivo de pesquisa autobiográfica foi elaborado por Delory-Momberger (2006) e tem sido utilizado como inspiração para os procedimentos metodológicos em minha investigação de doutorado em curso: o *ateliê biográfico de projeto*. Este dispositivo teria como objetivo “fundar um futuro do sujeito e fazer emergir seu projeto pessoal, podendo ser aplicado em diversos setores da formação de adultos – públicos universitários ou profissionais. Pode estar inscrito em ações de (re)orientação profissional ou como parte de dispositivos de inserção. A história pessoal é entendida como parte de um movimento de reelaboração de projetos concretos que aí são empreendidos, esboçados, realizados ou abandonados, a partir da reconstrução de um passado a partir de uma intencionalidade mais ou menos definida DELORY-MOMBERGER, 2006, p.366).¹⁷⁸

178 A autora sugere que os sujeitos participantes componham um grupo (não mais de doze membros), de forma que as trocas possam ocorrer com intensidade. Os encontros se desenvolvem em seis etapas ou momentos, com alguns intervalos entre eles: 1º) informações sobre o procedimento, objetivos e dispositivos colocados em prática, enfatizando a perspectiva do trabalho sobre a história de vida voltado para um projeto universitário ou profissional. São “notificadas as ‘regras de segurança’ visando responsabilizar cada um sobre o uso que faz de suas palavras e sobre seu grau de engajamento” (p.366); 2º) consistindo em um momento fundador, envolve elaboração, negociação e ratificação coletiva do contrato biográfico, que pode ser estabelecido oralmente ou ponto escrito, por meio da fixação de regras de funcionamento, de intenção auto-formadora e oficialização da relação consigo próprio e com o outro no grupo como uma relação de trabalho; 3º) trabalho exploratório, com a produção de uma primeira narrativa autobiográfica (cerca de duas páginas), uma espécie de rascunho, da autobiografia posterior; alternando atividades no grande grupo e em subgrupos com base em um suporte (como árvore genealógica, mandala, projetos parentais, brasão). O formador apresenta os eixos que orientarão a narrativa, pedindo aos participantes que reescrevam seus percursos educativos evocando figuras marcantes (pais, adultos, pares), etapas e eventos (positivos/negativos) desse percurso em seus múltiplos aspectos (educação doméstica, escolar, paraescolar, experiencial). Este momento inclui também reconstruções do percurso profissional, das primeiras experiências de trabalho remunerado, figuras e encontros que influenciaram suas decisões profissionais; 4º) as histórias produzidas são faladas (e não lidas) e questionadas dentro de grupos de três pessoas. É encomendada a escrita de uma segunda narrativa para o encontro seguinte, duas semanas mais tarde; 5º) socialização da narrativa biográfica, em que cada um apresenta sua narrativa para o coletivo de participantes, que colocam questões o mais objetivamente possível, visando ajudar o autor a construir o sentido de sua história e os ouvintes a compreenderem essa história a partir de um ponto de vista exterior, sendo que o narrador é conduzido a readaptar sua história à lógica das pressões narrativas que lhe são impostas do exterior; 6º) Tempo de síntese, em que cada participante apresenta e argumenta seu projeto no interior de cada tríade, para que o projeto pessoal de cada seja co-explorado, realçado e nomeado. Em um último encontro, um mês após o encerramento do trabalho, participantes fazem um balanço de incidência da formação no projeto profissional de cada um.

A proposta de Delory-Momberger me pareceu particularmente instigante, por abarcar tanto momentos coletivos de trocas, quanto reflexões mais individualizadas sobre os percursos formativos de cada sujeito participante (licenciando/a) e por dar conta de uma multiplicidade de aspectos da história de vida. Porém, os detalhamentos específicos propostos para cada uma das etapas e os intervalos (duas semanas, um mês) não puderam ser seguidos exatamente como proposto, por motivos da logística da pesquisa. Além disso, adaptei a proposta aos objetivos específicos desta investigação, que é a temática das relações étnico-raciais.

Optei por dialogar e construir esta pesquisa junto a uma turma ministrada pelo professor Amilcar Araújo Pereira, professor efetivo da FE, por sua destacada produção acadêmica e sobre ensino de História da África e dos afro-brasileiros e seu envolvimento com movimentos sociais negros. Embora eu estivesse consciente de que, dada a Ementa do curso para DEPEH, este não era o objetivo exclusivo da disciplina, acreditava que este envolvimento do professor pudesse se desdobrar em abertura para que esta pesquisa-formação, vindo a se somar às dinâmicas formativas oferecidas aos licenciandos.

De fato, além de me permitir utilizar algumas horas de sua aula para apresentar a proposta da pesquisa e aplicar o questionário em sua turma, o professor Amilcar, compreendendo as potencialidades formativas da proposta, concordou em as horas de participação e a produção de narrativas (auto)biográficas foram consideradas na contagem de horas do Estágio Supervisionado – correspondendo a um total de doze horas de atividade. Isto se mostrou especialmente interessante, uma vez que auxiliou os licenciandos a perceberem a pesquisa como parte do processo formativo da licenciatura e reforçou seu interesse em participar e dispor de seu tempo para isso.

No caso da turma de DEPEH que acompanhei, o professor todos os licenciandos estão realizando seu estágio supervisionado em uma de três escolas federais: três no Centro de Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), quatro no Colégio de Aplicação (CAp/UFRJ) e dois no Colégio Dom Pedro II (unidade Centro).

Como ponto de partida, foi feito um aperfeiçoamento do questionário utilizado no estudo exploratório. A versão final foi aplicada junto a todos os estudantes da turma presentes, após apresentação do tema, dos objetivos e etapas desta pesquisa-formação. Em seguida, foi feita uma lista de interessados em participar das dinâmicas da pesquisa, totalizando onze licenciandos inscritos em participar. No primeiro dia de oficina, dois deles desistiram, declarando motivos pessoais (falta de tempo, outros interesses). Assim, consolidou-se um grupo de nove licenciandos como participantes das dinâmicas (oficinas e entrevistas) da pesquisa.

Foram realizados 5 encontros, cada um deles com recortes temáticos específicos: 1) África, afrobrasileiros e relações raciais nos meus tempos de escola; 2) Conhecimentos e experiências com/sobre história e cultura africana e afrobrasileira nos meus tempos de universidade; 3) Minhas vivências e conhecimentos com/sobre África e afrobrasileiros na culturas africanas e afrobrasileiras em cultura, mídias e nas artes; 4) Relações raciais, pertencimentos e visões sobre África e afrobrasileiros na minha família e meus grupos de amizade. Na quinta e última oficina, foi realizada uma dinâmica de discussão em duplas ou trios das narrativas elaboradas por cada um dos licenciandos, buscando, na perspectiva de uma *heterobiografia* (DELORY-MOMBERGER, 201?), permitir que outros avaliem o relato autobiográfico produzido. O desdobramento final foi a produção de um trabalho que buscasse uma perspectiva coesa sobre a trajetória de formação, na forma de um memorial de Formação docente sobre História da África e dos afro-brasileiros. Nele estariam compiladas as narrativas produzidas nas oficinas, com título e ordenação das narrativas de cada oficina livre a ser decidido pelo próprio licenciando.

A intenção do Memorial é sugerir que sejam capazes de perceber como sua visão sobre se percebida como algo que direcione seu trabalho, isto é, um mote que esteja presente no papel que atribui ao seu futuro trabalho como professor de História e que lhe propicie também certas expectativas sobre seu futuro profissional. Em outras palavras, o objetivo deste procedimento foi o exercício de escrita autobio-

gráfica e de perceber alguns dos processos de subjetivação com que os/as licenciandos são interpelados, de maneira a alterar seu entendimento da profissão docente – enquanto professor(a) de História – no que se refere à ordem racial desigual existente em nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há indícios de que já estão em curso mudanças no Currículo Universitário que podem se desdobrar em novas possibilidades para a formação inicial de professores de História. Exemplos disto são: as resoluções e determinações do Estado no sentido da inserção obrigatória da disciplina de História da África como nos cursos; novas perspectivas teóricas-acadêmicas sobre a formação da identidade nacional brasileira que enfatizam a centralidade de africanos e afrodescendentes – como a nova história social da escravidão e, mais recentemente, o campo de estudos sobre o pós-emancipação – em programas de curso elaborados por alguns professores de História do Brasil; a proliferação de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, assim como laboratórios e grupos de estudos sobre África e afro-brasileiros, com distintos recortes temáticos e temporais, em diversas instituições federais. Estas mudanças não indicam, porém, que os sentidos hegemonicamente fixados para “conhecimento histórico” e para “docência” estejam já deslocados, capazes de dar conta de tratar do Currículo como uma conversa complicada (PINAR, 2004), capaz de abarcar outras experiências raciais e epistêmicas trazidas pelos licenciados, futuros professores de História da Educação Básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Brasília: Ministério da Educação/Secad, 2004.

CARVALHO, José Jorge. A prática da Extensão como resistência ao eurocentrismo, ao racismo e à mercantilização da universidade. *Série Antropologia*, 363, Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie363empdf.pdf>.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, v.17, n.51, set-dez.2012.

_____. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

GABRIEL, Carmen. Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. In *Revista Teias*, v. 14, n. 33, 2013. Acesso em <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1586>

_____. Currículo de História como espaço autobiográfico, In: BRAGANCA, Ines F.; ABRAHAO, M.; FERREIRA, M.(Orgs). *Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto) biográfica*, Coleção Pesquisa (Auto)biográfica conhecimento, experiências e sentidos, vol.I, Curitiba, CRV, 2016a.

_____. Cultura e docência: articulações em tempos de crise, In: ESCOVEDO, Sandra S.(org). *A Cultura na contemporaneidade: desafios à formação docente e à pesquisa em Educação*, Apoio APQ3FAPERJ/2015 (no prelo), 2016b.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e Diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

BURITY, Joanildo. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In:

MENDONÇA, D. e RODRIGUES, L. (org.). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MUDIMBE, Valentin-Yves. *A Invenção de África: Gnose, Filosofia e a Ordem do Conhecimento*. Mangualde: Edições Pedagogo; Luanda: Edições Mulemba, 2013.

PINAR, William. *What is Curriculum Theory?* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

OLIVEIRA, Luiz F. de. *História da África e dos Africanos na escola. Desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

RETAMOZO, Martín. *Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales*. Santiago: *Cinta Moebio*, vol 35, p. 110-127, 2009.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*, 3v. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

SANTOS. *Boaventura de S. Para Além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. In: SANTOS, B. S., MENESES, M. P. (orgs) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-83.

GUIMARÃES, Antônio S.

GUIMARÃES, Manoel S. *Nação e Civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional*. 1999.

CHALLOUB, Sidney. *Visões da Liberdade.....*

SLENES, Robert. *Na Senzala, uma Flor – Esperanças e Recordações na Formação da Família Escrava*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

REIS, João J. e SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SCHWARCZ, Lilia. *O espetáculo das raças*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

PRATT, Mary. *Os olhos do Império*.

GOMES, Nilma L. 2011

PEREIRA, Amílcar. *O mundo negro: o movimento negro*. 2013.

GPD4: Políticas públicas e a pesquisa em ensino de História

PROF. DR. CARLOS AUGUSTO LIMA FERREIRA (UEFS)

PROFA. DRA. CIRCE BITENCOURT (PUC-SP)

PROFA. DRA. SONIA WANDERLEY (UERJ)

PROFA. DRA. CINTHIA MONTEIRO DE ARAÚJO (UFRJ)

Quando pensamos em políticas públicas, de antemão, precisamos ter claro que existem diversos entendimentos sobre o assunto. Contudo, existe um acordo por trás das diferentes conceituações: a certeza de que a essência de uma política pública pressupõe o embate em torno de ideias e interesses.

Ademais, basta relacionar a categoria políticas públicas à educação para explodir a necessidade de colocar-se mais luz sobre o caráter de *ser público*. Sem maiores preocupações com debates teórico-epistemológicos, o que o conjunto de trabalhos apresentados no *GPD 4 – Políticas Públicas e a Pesquisa em Ensino de História* demonstrou é que foi abraçado pelos pesquisadores participantes a ideia/ideal de uma concepção de público que pressupõe a intersubjetividade, a necessidade inerente de que exista a pluralidade, o compartilhamento. Os trabalhos, como será visto, na especificidade de seus objetos e olhares, estão carregados de esperança/reivindicação de que as políticas públicas para a educação devam, mais do que demarcar fronteiras, anunciar “a possibilidade de olharmos para os lados, para cima, para baixo e assumirmos esse mundo comum como um diálogo possível”¹⁷⁹.

O GPD 4 recebeu 16 inscrições, sendo um trabalho remanejado para outro grupo por motivo de melhor adequação da temática a ser discutida. Foram ainda incluídas na programação, as apresentações de pesquisa de três coordenadores do grupo. Dessa forma, foram selecionadas 18 pesquisas a serem apresentadas e discutidas durante o encontro, porém três dessas não compareceram, totalizando, assim, 15 apresentações, conforme destacado no quadro abaixo:

GPD Políticas Públicas e a Pesquisa em Ensino de História		
TÍTULO/AUTORES	OBJETO/PALAVRAS-CHAVE	CONSIDERAÇÕES
Olimpíadas Científicas como políticas públicas – Cristina Meneguello	Olimpíada Nacional de História do Brasil - ONHB	Análise empírica e qualitativa da aplicação da ONHB, considerando público, estratégias de educação a distância e democratização do conhecimento histórico
Os currículos para o ensino de História no sistema educacional – Ricardo A. Pacheco	Currículos (reais e os de projetos de avaliação)	Análise comparativa entre currículos de sistemas avaliativos, aplicados por docentes na escola básica e nas grades curriculares de licenciaturas da cidade de Recife
A História em confrontos curriculares: das humanidades ao tecnicismo instrucional – Circe Bittencourt	Currículos (estado de SP)	Confronto de concepções epistemológicas curriculares e políticas de implementação nas redes

179 Schittino, Renata. O conceito de público e o compartilhamento da história. In: Mauad, Ana M.; Almeida, Juniele R.; Santhiago, Ricardo. História Pública no Brasil: Sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p.46.

TÍTULO/AUTORES	OBJETO/PALAVRAS-CHAVE	CONSIDERAÇÕES
No urdir da tensão: tramas do ensino de história no espaço público – Ilka Miglio Mesquita	Ensino de História BNCC	Análise que busca retratar o campo do ensino de história como espaço de disputa e tensão por seu caráter híbrido e papel no espaço público, incluindo as discussões em relação à BNCC.
A pesquisa sobre o ensino de História nos Encontros Estaduais de História da ANPUH-Ba – Carlos Augusto (coordenador)	Pesquisas em ensino de História – mapeamento na Ba.	Análise de trabalhos apresentados e mapeamento de pesquisas de história na academia e na escola, identificando baixa representatividade da temática EH.
A escolha pela docência por bolsistas do PIBID – Paulo Ricardo S. Rodrigues e Lorena dos Santos	Formação de professores - PIBID	Perfil socioeconômico de licenciandos bolsistas acerca de sua escolha profissional.
A importância da pesquisa de iniciação científica no curso de História EAD... – Mariana Muaze	Formação docente EAD pesquisa e formação docente	Importância da IC na formação de licenciandos em História EAD – Cederj.
Os Direitos Humanos em análise: um olhar sobre os livros didáticos ... – Fabrícia Vieira de Araújo.	Livros didáticos, Direitos Humanos, PNLD	Análise da temática Direitos Humanos em livros didáticos aprovados pelo PNLD.
Justiça de transição e ensino de História... – Alessandra Carvalho.	Comissão da Verdade – Ensino de História – Justiça de transição – historiografia acerca da ditadura civil-militar.	Comissões da Verdade e recomendações relacionadas ao ensino de história. Relação entre historiografia sobre ditadura e as narrativas acerca do ensino de história dos relatórios das CVs.
Por outras histórias possíveis: Interculturalidades, Igualdades e Diferenças em discursos curriculares de história – Cinthia Araújo (coordenador)	Conhecimento histórico escolar e diálogos interculturais	Análise de processos de construção do conhecimento histórico escolar em relação às temáticas apresentadas: tempo, igualdade e diferença.
A multiplicidade da temática indígena: ensino de história, livros didáticos e legislação – Rafaela A. Mello	Lei 11.645/2008 Ensino de história indígena e Currículo de história /RJ	Interculturalidade crítica e ensino de história indígena nos currículos de educação básica do Rio de Janeiro
Narrativas dos/sobre os indígenas nos livros didáticos de História – Maria Perpétua B. Domingues.	Ensino de história indígena e Livros didáticos PNLD Lei 11.645/2008 Diversidade cultural e multiculturalismo	Análise das mudanças em relação à história indígena nos livros didáticos após a Lei 11.645/2008.
Cultura história e ensino de história – interseções com a história pública – Sonia Wanderley (coordenador)	Cultura histórica Ensino de história escolar História pública Didática da história pública Didática da história escolar	O campo do ensino de história como parte da cultura histórica contemporânea e sua inserção na história pública
Marcas do passado e trajetórias oblíquas do Museu da Cidade – Lucinei P. da Silva	Identidade local e educação histórica Museu da cidade como espaço de memória História local	A história local contada através da narrativa de um museu da cidade – caráter pedagógico deste processo
O projeto Sala de Educador Valéria Filgueiras	Formação de professores Conhecimento histórico escolar	Estudo de caráter etnográfico acerca do projeto Sala de Educador – as demandas do docente e as políticas públicas- MT

A questão mais recorrente nos diálogos desenvolvidos mobilizou o tema das políticas relacionadas ao currículo, entendidas a partir de uma concepção ampliada, que inclui PCN, BNCC, Leis 10.639/03 e 11.645/08, assim como PNLD, PIBID e PIBIC.

Dessa forma, os debates operaram com uma noção de currículo coerente com as produções mais recentes do campo. Entendendo currículo como um espaço discursivo de construção, comunicação e circulação de sentidos e, por essa razão, lugar de disputas por representações.

No entorno desse entendimento, surgem com força temas hoje considerados polêmicos, como aqueles relacionados às identidades e diferenças, aos direitos humanos e à justiça de transição. Significantes cujos sentidos vêm sendo duramente disputados nas esferas públicas, marcadas cada vez mais por discursos conservadores na contemporaneidade brasileira.

Por outro lado, são operadas abordagens que têm como eixo articulador as perspectivas da história pública e da história local. Narrativas que se consolidam em contraste e oposição às interpretações que se pretendem absolutas e totalizantes, como também priorizam o compartilhamento de responsabilidades e de autoria na proposição/produção/interpretação das políticas públicas voltadas para a educação.

Nessa direção, os programas e políticas públicas que serviram de objeto de análise nas pesquisas apresentadas no GPD 4 foram percebidos como práticas discursivas e seus limites e possibilidades foram considerados de forma articulada. Destacou-se o protagonismo dos sujeitos envolvidos, especialmente as alianças que se constroem em torno de iniciativas individuais diante da atual ausência/negligência das instituições e dos sujeitos coletivos.

Se pudéssemos estabelecer uma conclusão final para o debate produzido durante os dias de apresentação do GPD diríamos que foi a percepção da fragilidade das políticas públicas nacionais, que em raros – e atualmente ameaçados – casos se constituem com políticas de Estado. A fugacidade das propostas que se organizam na forma de programas e/ou projetos tende a comprometer a amplitude e a permanência dos resultados.

Os Direitos Humanos em análise: Um olhar sobre livros didáticos de História aprovados pelo PNLD

FABRÍCIA VIEIRA DE ARAÚJO¹⁸⁰

Introdução

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa já concluída no âmbito do mestrado em Políticas Sociais, pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Na investigação aludida, objetivou-se, entre outras finalidades, a análise da legislação que versa o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a análise das gerações dos direitos humanos em uma coleção de livros didáticos de História aprovada pelo referido Programa, em sua edição de 2014.

O PNLD tem como objetivo principal a distribuição gratuita de livros didáticos, pelo governo federal, aos docentes e alunos matriculados nas instituições escolares públicas. Tais livros transitam por todo um processo avaliativo antes de chegarem às escolas. Após as avaliações, as obras aprovadas pelo Programa têm suas resenhas incorporadas ao Guia de Livros Didáticos, que auxilia o professor na escolha dos livros que considerar mais pertinentes para o seu trabalho em sala de aula.

A coleção de livros analisada, que será abordada nesse texto em linhas posteriores, é intitulada História, Sociedade & Cidadania, da autoria de Alfredo Boulos Júnior, da editora FTD. Os livros foram destinados aos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Essa foi a coleção de História mais distribuída pelas escolas públicas do país na edição do PNLD 2014.

É oportuno ressaltar que o PNLD é entendido aqui enquanto uma política social pública. Para Demo (1994, p. 14), a “política social pode ser contextualizada, (...) do ponto de vista do Estado, como proposta planejada de enfrentamento das desigualdades sociais.” Segundo este pesquisador, a política social deve ser preventiva, no sentido de tocar a origem do problema como forma de evitar que o mesmo se processe; deve redistribuir e desconcentrar renda e poder; precisa ser equalizadora de oportunidades e, por fim, a política social necessita ser, dentro das possibilidades, emancipatória, agregando autonomia econômica, orientada para a autossustentação, e autonomia política, enraizada na cidadania.

Pode-se afirmar que o PNLD se enquadra nas chamadas políticas participativas definidas por Demo (1994). Tais políticas visam enfrentar a pobreza política dos indivíduos, pobreza essa que se traduz no déficit de cidadania, na dificuldade do sujeito em se tornar organizado e consciente em prol de seus interesses. Ao se pensar em política participativa, entende-se que o PNLD pode propiciar o enfrentamento da pobreza política e da ausência de conhecimento dos indivíduos, na medida em que, por exemplo, oferece livros didáticos gratuitos a milhares de alunos, obras estas que, dependendo do seu conteúdo e da maneira como for trabalhado em sala de aula, em conjunto com outros fatores, pode contribuir na formação de cidadãos críticos, capazes de reivindicar seus direitos.

Nas próximas páginas serão percorridos alguns aspectos acerca da trajetória do PNLD ao longo dos anos e, por fim, será trazida a discussão referente à análise das gerações dos direitos humanos nos livros didáticos de História.

O Programa Nacional do Livro Didático: algumas considerações

O PNLD foi criado no ano de 1985, através do Decreto nº 91.542 de 19 de Agosto, sendo executado, na época, pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), com a supervisão da Secretaria de Ensino de 1º

¹⁸⁰ Graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestrado em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Atualmente, aluna do curso de Doutorado em História Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

e 2º grau – SEPS, do Ministério da Educação (MEC), e, ainda, em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, o Distrito Federal e os órgãos municipais de ensino. Entende-se que o PNLD estava inserido no âmbito dos compromissos governamentais firmados no Programa Educação para Todos, um dos frutos do I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República 1986/1989. Cunha (1991, p.269) assevera que o Programa Educação Para Todos propunha a universalização do ensino de 1º grau, “para tanto, seria ampliada a rede pública, reformulados os currículos, qualificados os professores, aumentada a distribuição de merenda e de livros didáticos”.

Em 1993, com o Plano Decenal de Educação Para Todos, as discussões sobre a qualidade do livro escolar foram trazidas à tona. Ainda naquele mesmo ano, o MEC instituiu um grupo de trabalho formado por uma comissão de especialistas, para avaliar a qualidade das obras mais requeridas pelo PNLD e fixar critérios gerais a serem seguidos na avaliação das futuras aquisições. Batista (2001) aponta que os resultados desse trabalho mostraram os desajustes editoriais, metodológicos e conceituais dos livros e estipularam as condições mínimas que devem ser encontradas em um bom material.

Foi a partir de 1995 que o MEC passou a efetivar medidas que avaliassem o livro didático e que trouxessem para debate, estabelecido com os responsáveis pela produção e consumo do material, as suas perspectivas sobre questões relativas às características, funções e qualidade das obras. A análise e a avaliação pedagógica dos livros submetidos ao PNLD passaram então a ser concretizadas de maneira sistemática e contínua. Até o referido período, o MEC ainda não havia proposto, de forma sistemática e direta, a discussão referente à qualidade e a correção das obras utilizadas em salas de aulas públicas.

Para a realização da avaliação pedagógica dos livros didáticos, o MEC constituiu comissões de docentes com experiências em diferentes níveis de ensino e por área do conhecimento, que foram auxiliadas pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e coordenadas pela Secretaria de Educação Fundamental. Batista (2001) afirma que as comissões foram encarregadas de construir os critérios de avaliação, discuti-los junto aos autores e diretores, além de desenvolver o processo avaliativo. Foram estabelecidos os critérios comuns de análise e os critérios eliminatórios. Os primeiros exigiam a qualidade editorial e gráfica das obras, sua adequação pedagógica e didática e a presença de um manual do docente que o atualizasse e informasse o correto uso do livro. Já as normas eliminatórias determinavam que os materiais não poderiam conter qualquer tipo de preconceito e discriminação, bem como expor erros conceituais ou outras falhas graves referentes ao conteúdo de cada componente curricular.

Os resultados dessa avaliação pedagógica originaram a publicação do primeiro Guia de Livros Didáticos, em 1996, destinado, na época, aos professores que ministravam aulas de 1ª a 4ª série, das disciplinas de Ciências, Estudos Sociais, Português e Matemática. Atualmente, todas as obras didáticas utilizadas na educação básica passam pela avaliação pedagógica e suas resenhas são divulgadas no guia.

Faz-se necessário ressaltar que, ainda no ano de 1997, a FAE foi extinta e a execução do PNLD passou a ser de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

De acordo com o histórico do Programa divulgado no site oficial do FNDE (2017), no ano 2000, foi introduzida no PNLD a distribuição de dicionários de língua portuguesa a serem utilizados pelos discentes de 1ª a 4ª série no ano de 2001. Posteriormente, os dicionários também foram distribuídos aos alunos matriculados até a 8ª série. Em 2005, a sistemática de repartição de dicionários foi reformulada. O FNDE passou a distribuir acervos de dicionários a todas as escolas públicas que tivessem o ensino fundamental, em vez de entregar o material a cada estudante, como ocorria antes. Assim, prioriza-se a utilização do dicionário em sala de aula, uma vez que esse material fica disponível apenas na escola.

A partir de 2001, o PNLD deu um importante passo na ampliação do acesso aos livros, de forma gradativa: começou a oferecer obras em braille aos alunos que possuem deficiência visual, que estão presentes

nas salas de aula do ensino regular da rede pública. Inclusive, a resolução nº 24, de 11 de julho de 2003, dispõe sobre a execução do processo de editoração (adaptação, transcrição e revisão) e impressão de livros em braile por intermédio dos Programas do Livro.

Não se pode deixar de mencionar que livros em libras também foram distribuídos. No ano de 2006, por exemplo, foram distribuídos até mesmo dicionários enciclopédicos trilingue – Língua Brasileira de Sinais/ Língua Portuguesa/ Língua Inglesa – às escolas de 1º ao 5º ano (antiga 1ª a 4ª série). São materiais importantes para estudantes com surdez e que utilizam a Língua Brasileira de Sinais. Nos anos posteriores, esses materiais atingem também as escolas que possuem o ensino fundamental e médio.

O PNLD se desdobrou ainda mais com a criação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), instituído em 2003, mas com as primeiras execuções realizadas em 2004. Segundo Knauss (2011, p.203), “o PNLEM foi colocado, assim, no movimento de renovação das políticas públicas para a Educação Básica no Brasil, estendendo para o Ensino Médio o mesmo modelo de tratamento dado aos livros didáticos do Ensino Fundamental”.

Já em 2009, com a resolução nº. 51 de 16 de setembro, o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) foi regulamentado. Em linhas gerais, o PNLD EJA atende tanto os alunos das turmas de alfabetização e ensino fundamental das escolas públicas, como também aqueles oriundos do Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Em 2013, o Programa ampliou o público de seu atendimento, incluindo também as turmas de jovens e adultos do ensino médio.

Ao analisar a legislação que versa o PNLD, foi possível constatar que esse Programa se expandiu ainda mais com a publicação da resolução nº 40, de 26 de julho de 2011, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo). A relevância de concretizar um programa de distribuição de obras didáticas que esteja de acordo com as classes multisseriadas e seriadas do campo, para melhor atender as necessidades educacionais de grupos específicos, bem como a necessidade de aumentar as condições de atuação dos docentes que trabalham em escolas localizadas na zona rural, foram aspectos considerados na criação do PNLD Campo, conforme a resolução.

O Programa busca prover com livros didáticos específicos às instituições escolares públicas do ensino fundamental que possuem classes multisseriadas ou turmas seriadas, de 1º ao 5º ano, situadas no campo. Para participar do Programa, tais escolas deverão ter vínculo com as redes de ensino municipais, estaduais e do Distrito Federal, além de firmar termo de adesão.

Em 2012 foi estabelecida a resolução de nº 42, de 28 de agosto, que dispõe sobre o PNLD voltado para toda a educação básica. Verifica-se que o Programa busca prover não só com livros didáticos e dicionários às instituições escolares públicas que possuem o ensino fundamental e médio, mas também com acervos de obras literárias e obras complementares que abarcam as áreas do conhecimento de Ciências Humanas, Linguagem e Códigos e Ciências da Natureza e Matemática. Pela referida resolução, o PNLD será financiado pelos recursos oriundos de dotações consignadas no orçamento do MEC e ficará a cargo do FNDE, com a participação em mútua cooperação da Secretaria de Educação Básica (SEB), das Secretarias de Educação dos estados, municípios e distrito federal, das escolas e dos professores.

Recentemente, foi publicado o decreto de nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que introduz novas mudanças ao PNLD. Os reflexos dessas transformações serão mais bem dimensionados nos próximos anos. O que se pode afirmar é que do momento de criação do Programa na década de 1980 até a resolução nº 42, de 28 de agosto de 2012, as normas jurídicas que dizem respeito ao PNLD possibilitaram o aprimoramento e a ampliação do Programa do Livro Didático.

As gerações dos direitos humanos na coleção de livros didáticos “História, Sociedade & Cidadania”

De acordo com Bobbio (2004), os direitos humanos são direitos históricos. Não nasceram todos de uma só vez, despontaram inicialmente em determinadas conjunturas marcadas pelas lutas em prol de novas liberdades, em combate a velhos poderes. O rol de direitos humanos se altera com as transformações das condições históricas, por exemplo, “direitos que as declarações do século XVIII nem sequer mencionavam, como os direitos sociais, são agora proclamados com grande ostentação nas recentes declarações” (BOBBIO, 2004, p.13). Assim, os direitos podem inclusive transitar por outras mudanças nos tempos futuros.

Os direitos humanos são comumente classificados em três gerações históricas ou dimensões, para especificá-las, tomamos como referência os estudos de Mondaini (2008). Para este pesquisador, a primeira geração restringe-se ao âmbito dos direitos civis e políticos, estabelecidos entre os séculos XVII a XIX. Três grandes revoluções inserem-se no âmbito dessa primeira geração de direitos, a saber: “as Revoluções Inglesas de 1640 (a Puritana) e 1688 (a Gloriosa); a Independência dos Estados Unidos da América, em 1776; e a Revolução Francesa de 1789.” A partir desses processos, iniciaram-se as conquistas acerca das liberdades coletivas e individuais, dos direitos civis e também dos políticos, direitos estes que resguardavam os indivíduos das arbitrariedades de Estados despóticos. Como afirma Bobbio (2004), essa primeira geração corresponde ao não agir do Estado. É importante mencionar que as ideias liberais, em seu estágio inicial, influenciaram sobremaneira os movimentos políticos e sociais que incitaram aquelas revoluções.

A segunda geração é marcada pelos direitos sociais, desenvolvidos em meados do século XIX e aprofundados no século XX, ligada ao pensamento socialista e as batalhas concretizadas pela classe trabalhadora. A referida classe não se limitou a batalhar tão somente em prol da democratização do regime político, começou também a reivindicar a diminuição da exploração. Para Bobbio (2004), essa geração requer uma ação positiva do Estado.

Por fim, a terceira geração dos direitos, a mais recente, iniciada na segunda metade do século passado e que se estende aos dias atuais, diz respeito aos direitos dos povos, direitos coletivos da humanidade. Esta geração é marcada por uma tripla orientação: a luta pela inclusão de grupos sociais historicamente excluídos nos chamados direitos do homem; a insatisfação com os genocídios provenientes do totalitarismo stalinista e nazista e a barbárie do colonialismo europeu sobre os povos afro-asiáticos; e a abertura de novas reivindicações por novos direitos, com as mobilizações ambientalistas, as manifestações por um mundo destituído de armas de destruição em massa, enfim, a luta pelo não perecimento do planeta.

Para Santos (1989, p.10), o desenvolvimento dos direitos humanos conforme as gerações supracitadas ocorreu principalmente nos países centrais, nas demais nações, “foi mais tardia e acidentada a luta pelos direitos civis e políticos e podemos dizer que só nos últimos quinze anos se ampliaram significativamente os direitos sociais e econômicos enquanto os direitos humanos da terceira geração são apenas emergentes.”

Na análise da coleção de obras didáticas que recebe como título “História, Sociedade & Cidadania”, da lavra de Boulos Júnior, foi possível verificar que as gerações históricas dos direitos humanos estão presentes principalmente nos livros do 8º e 9º ano e menos desenvolvidas nos livros do 6º e 7º ano. Isso acontece porque os materiais destinados às turmas de 6º e 7º ano abordam os conteúdos localizados em contextos anteriores ao período moderno, e os direitos humanos, na análise de vários pesquisadores, são frutos de contextos a partir do período moderno, e tais conjunturas são tratadas especificamente nos livros do 8º e 9º ano. Todavia, essa constatação não significa que o tema dos direitos humanos simplesmente desaparece das obras do 6º e 7º ano.

No material destinado ao 6º ano, a abordagem dos direitos humanos está inserida na luta por direitos no âmbito da Grécia e Roma Antiga. Adentrando na Antiguidade grega, notamos que Boulos Júnior

versa sobre a democracia em Atenas e o poder do povo na administração da cidade, e lembra que “a democracia ateniense não era para todos. Os escravizados, as mulheres e os estrangeiros não eram considerados cidadãos e, portanto, não tinham o direito de participar da política” (BOULOS JÚNIOR, 2012c, p.210). Trazendo o conteúdo para a nossa realidade, o autor busca explorar em alguns exercícios as comparações entre a democracia em Atenas e a do Brasil atual. Sabemos as diferenças entre elas, mesmo assim, consideramos relevante a abordagem da democracia para o estudo dos direitos humanos, como lembrou Bobbio (2004, p.7): “sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia.” Através da democracia ateniense antiga o aluno poderá conhecer um pouco mais da democracia brasileira atual, por meio da comparação.

No tocante a explicação sobre o mundo antigo romano, o autor expõe as lutas travadas pelos plebeus em prol da igualdade de direitos em relação aos patrícios. São externadas as seguintes vitórias: o Tribunato da Plebe, em 494 a.C., em que os plebeus passaram a nomear um tribuno que podia abolir as leis que destoassem de seus interesses; a Lei das Doze Tábuas, em 450 a.C., que estabeleciam pela primeira vez as leis escritas em Roma, fazendo com que os patrícios tivessem mais dificuldade em interpretar aquelas normas segundo suas conveniências; a Lei Canuleia, em 445 a.C., que autorizou o matrimônio entre plebeus e patrícios; as Leis Licínias-Séxtias, em 367 a.C., em que uma “determinava que um dos dois cônsules tinha de ser plebeu. A outra cancelava parte da dívida que os plebeus tinham com os patrícios” (BOULOS JÚNIOR, 2012c, p.248).

Outra conquista das camadas mais desprovidas da sociedade romana, destacada pelo autor, foi a “reforma agrária que limitava o tamanho da terra que um indivíduo podia ter e distribuía lotes de terra aos pobres” (BOULOS JÚNIOR, 2012c, p.253). A partir da explicação desse assunto, na parte do livro reservada ao “Dialogando”, o escritor suscita uma discussão em torno da concentração de terras em posse de poucas pessoas em nosso país atualmente.

Ainda sobre a Roma Antiga, Boulos também aborda brevemente acerca do Direito romano. Evidencia que os romanos elaboraram várias leis que inclusive tornaram-se referências no âmbito dos direitos civis em inúmeros países, como o próprio Brasil.

No que concerne ao livro didático destinado aos discentes do 7º ano, o tema dos direitos é trazido à tona na parte em que a obra trata da diversidade e da discriminação religiosa, além da própria liberdade de religião, que se insere no primeiro ciclo das gerações dos direitos humanos.

Em linhas gerais, no tocante à diversidade religiosa verifica-se que o autor realmente apresenta essa variedade ao longo dos capítulos, como por exemplo, o politeísmo dos germanos, o Cristianismo com a conversão do rei franco Clóvis, o Islamismo dos árabes, o Budismo dos chineses. Já os aspectos direcionados a discriminação religiosa são mais limitados, são abordados principalmente na explicação sobre os árabes e chineses.

Na seção do livro denominada “Debatendo e concluindo”, Boulos propõe alguns questionamentos a serem discutidos pelos alunos que versam sobre a liberdade religiosa e a tolerância. Após apontar que o direito dos indivíduos em professar sua religião foi por várias vezes desrespeitado, como exposto na unidade que abarcou o âmbito religioso de determinados povos, o autor afirma que no “presente, infelizmente, esse desrespeito continua ocorrendo em várias partes do mundo. Mas hoje há também lideranças, movimentos e organizações empenhadas em fazer valer o direito de o ser humano escolher sua religião e praticá-la” (BOULOS JÚNIOR, 2012d, p.94).

Nesse sentido, o autor apresenta trechos de três fontes que servem como referência para a discussão das questões propostas, são elas: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição brasileira de 1988 e a Declaração da Cúpula do Milênio das Nações Unidas (ano 2000). Apesar de não contextualizar tais fontes para que o aluno tenha conhecimento da razão da criação desses documentos,

Boulos propicia o debate de um assunto de significativa relevância nos dias atuais: a tolerância religiosa. Em um mundo marcado por conflitos e guerras que tocam na religião, nada mais útil do que a discussão acerca da importância do respeito à crença do outro.

Finalmente, quatro questões são apresentadas. Na primeira, é solicitado que o aluno identifique os elementos comuns entre a Declaração Universal e a Constituição brasileira, ou seja, ambas apontam para o direito a liberdade religiosa e sua manifestação. Na segunda, Boulos questiona se de fato os vários cultos religiosos são respeitados no Brasil, que é um direito assegurado pela Constituição de 1988. Na terceira questão, o autor explora a Declaração da Cúpula do Milênio, no que ela diz sobre as distinções entre as sociedades, diferenças essas que não necessitam ser encaradas com temor, mas sim compartilhadas enquanto patrimônio da humanidade. Por fim, na quarta questão, o autor propõe que os estudantes concretizem uma campanha que possa propagar o respeito e a tolerância para com as distintas religiões. Ao trabalhar com os documentos o autor possibilita que o aluno conheça aspectos da nossa Constituição, partes da Declaração Universal, enfim, que o estudante tenha contato com importantes documentos que asseguram os direitos humanos.

Nesse sentido, é oportuno ressaltar que as gerações dos direitos humanos são tratadas na coleção de livros didáticos por meio de alguns pontos principais, a saber: através da abordagem dos próprios fatos históricos marcados pelas lutas por direitos; através da exposição e do trabalho com diferentes documentos que são frutos dessas lutas; por meio da exposição dos principais pensadores que influenciaram as referidas batalhas por direitos e suas ideias; através das atividades, dos exercícios que são propostos aos alunos. Considerando os limites do presente texto, serão abordados alguns exemplos que tocam em cada ponto citado.

Destarte, os direitos humanos são tratados nos livros quando o autor vai abordar, por exemplo, a Revolução Francesa, a Independência dos Estados Unidos, a Revolução Russa, a Revolução Cubana, a Independência da África do Sul, a independência da Índia, entre outros fatos marcados pela luta por direitos em contextos distintos.

Por exemplo, no que diz respeito à Revolução Cubana, no âmbito da segunda geração de direitos, constata-se que, após explicitar um pouco da dura realidade vivida pelos cubanos antes do advento do movimento revolucionário, Boulos aborda, entre outras questões, o processo de luta dos rebeldes liderados primeiramente por Fidel, e posteriormente, também com a ajuda de Che Guevara e Camilo Cienfuegos, até conquistarem a vitória. Estando no poder, o escritor aponta as seguintes ações populares concretizadas por Fidel:

a) reforma agrária, com distribuição de terras para 200 mil famílias; b) redução de 50% dos aluguéis residenciais e no preço dos medicamentos, nas tarifas telefônicas e de eletricidade; c) a nacionalização de bancos e de empresas consideradas estratégicas (refinarias de petróleo, companhia de eletricidade etc.), muitas delas norte-americanas (BOULOS JÚNIOR, 2012b, p. 198).

Sobre a Cuba dirigida por Raul Castro, o autor assinala a severa censura aos meios de comunicação, como a internet, mostrando que cerca de 15% dos cubanos na época em que o livro foi escrito (2012) tinham acesso à mesma. Aponta também uma pequena abertura política com a libertação de inúmeros presos políticos.

Na própria abertura do capítulo que versa a Revolução, verifica-se a abordagem de direitos conquistados e negados após aquele movimento revolucionário. São apresentadas duas imagens na página que abre o capítulo, logo abaixo, a seguinte descrição:

À esquerda vemos em foto de 2010 um bebê passando por um exame do coração em Havana, Cuba. Note que o equipamento é de última geração. À direita, em uma foto também recente, vê-se o exato momento em que uma lancha da guarda costeira cubana aprisiona um barco com cubanos que tentavam fugir do país. A foto 1 sugere que, sob o governo socialista de Fidel Castro, Cuba fez grandes avanços na saúde; já a foto 2 aponta em outra direção (BOULOS JÚNIOR, 2012b, p. 184).

Podemos entender a partir do excerto acima que o autor do livro didático buscou evidenciar os pontos positivos e negativos da revolução socialista, apresentando seus reflexos em um momento mais atual. Enquanto a primeira imagem reflete um direito social, o direito dos indivíduos em receber assistência médica, já garantida com a Constituição Cubana de 1976, a segunda, de modo contrário, faz-nos pensar na recusa do governo em respeitar um direito civil, a liberdade de ir e vir.

Tais contradições no desenvolvimento dos direitos humanos são perceptíveis no âmbito dos países que implantaram o chamado socialismo real, como bem apontou Mondaini (2008): a busca pelo estabelecimento da igualdade social esteve ao lado da instituição de governos despóticos, que violaram as liberdades individuais e coletivas, os direitos civis e políticos dos indivíduos, conquistados em momentos precedentes. Por outro lado, nos países capitalistas desenvolvidos, ainda com a presença de tensões, os direitos sociais, políticos e civis foram sustentados com o Estado de Bem-Estar Social.

Os direitos humanos também são tratados nos materiais didáticos através da exposição e do trabalho com distintos documentos que são frutos das batalhas pelos direitos. Por exemplo, no âmbito da primeira geração dos direitos humanos, Boulos Júnior apresenta a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, construída no contexto da Revolução Francesa. O autor do livro explica que a Assembleia Nacional Constituinte autoproclamada pelos políticos do Terceiro Estado aprovou a Declaração, que:

[...] estabelecia, entre outros direitos, o direito à liberdade, à segurança e à resistência à opressão, bem como a liberdade de expressão, ou seja, o direito de falar, escrever e imprimir livremente. A Declaração estabelecia também o direito à propriedade, que é considerado inviolável (BOULOS JÚNIOR, 2012a, p. 118).

As limitações da Declaração e o modo como favoreceu a burguesia liberal não foram mencionadas pelo autor. Verifica-se ainda que trechos da Declaração também são expostos pelo escritor. Na parte destinada às atividades, há um exercício em que são apresentados cinco artigos da Declaração, que podem ser objeto de reflexão dos alunos através dos seguintes questionamentos levantados por Boulos Júnior (2012a, p. 125):

- a) Sobre o artigo 2º responda: Que pensador iluminista afirmou que o homem possui direitos naturais e quais são esses direitos? Se necessário, releia o capítulo sobre o Iluminismo.
- b) Reflita e opine: a justiça brasileira tem tratado com igualdade todos os cidadãos?
- c) Na história recente do Brasil houve um período em que o artigo 11 da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão foi desrespeitado. Pesquise que período foi esse? Dê exemplos desse desrespeito.
- d) Você concorda com a definição de liberdade contida no artigo 4º da Declaração?

Nesse sentido, constata-se que com essa atividade, o autor explora aspectos da Declaração de 1789 e dos direitos nela implantados, ao mesmo tempo em que os associa à recente realidade histórica do Brasil, lugar em que o aluno está inserido, nos casos do item b e c, lembrando inclusive o desrespeito à liberdade de expressão no período da Ditadura Civil-Militar, demonstrando assim a atualidade da Declaração. E ainda, os direitos naturais de Locke são novamente recordados através do documento, como inculcado no item a, além da atividade possibilitar que o aluno reflita acerca da liberdade, que está entre as bases da primeira geração dos direitos humanos, como no item d. Este último item permite que o aluno se posicione frente a um conceito elucidado no documento.

Os direitos humanos também são abordados nos livros didáticos por meio da exposição dos principais pensadores e lideranças, bem como suas ideias, que influenciaram as referidas batalhas por direitos. A título de exemplo, podemos citar a significativa atuação de Nelson Mandela no movimento contra o *apartheid* na África do Sul, com o apoio do Congresso Nacional Africano. Lutavam contra o regime de segregação racial implantado no país pela minoria branca, reivindicavam direitos que eram negados aos negros.

O autor lembra que foi somente em 1990 que a maior parte das leis segregacionistas foi abolida, e com as mudanças na Constituição, a população negra passou a ter os direitos políticos e civis iguais aos brancos. Boulos também aponta que Mandela foi eleito a presidência nas primeiras eleições em que os negros puderam votar. Uma de suas ações enquanto governante foi a admissão da Lei de Direitos sobre a Terra, que possibilitou aos negros a restituição de terras que lhes foram tomadas em períodos precedentes.

Na parte dedicada às atividades, Boulos propõe um exercício para que os alunos comentem um trecho do discurso de Mandela em seu Julgamento em Rivônia, em que Nelson aponta, entre outros aspectos, a ausência da dignidade humana em seu país. Dessa vez, não há a indicação de perguntas sobre o documento, é sugerido apenas que o aluno comente o trecho exposto. Mais uma vez, o autor utiliza partes de uma fonte histórica para discutir o assunto tratado.

Para finalizar, verifica-se que os direitos humanos também são trabalhados nos livros através das atividades, dos exercícios que são propostos aos alunos, assim como já foi explicitado ao longo dos exemplos anteriores. Para mais exemplificações e no tocante à terceira geração de direitos, quando Boulos Júnior aborda acerca do fim da Segunda Guerra Mundial, o autor evidencia o Tribunal de Nuremberg com o julgamento dos líderes nazistas, sentenciados por crimes de guerra e contra a humanidade, sendo o extermínio de inúmeros judeus o pior delito que perpetraram. A respeito dessa questão, o escritor apresenta outro interessante exercício, convidando o aluno a refletir acerca do seguinte fato:

Alguns consideram as bombas lançadas sobre Hiroshima e Nagasaki como crime contra a humanidade; outros entendem que foi um desdobramento da guerra, e como tal o ato do governo estadunidense não pode ser enquadrado como crime. Qual a opinião de vocês sobre o assunto? (BOULOS JÚNIOR, 2012b, p.126).

Boulos poderia ter explicado o que seriam os crimes contra a humanidade para melhor situar o aluno na construção de sua resposta. Conforme Lewandowski (2002, p.192), tais crimes são “qualificados como qualquer ato praticado como parte de um ataque generalizado ou sistemático contra uma população civil e com conhecimento de tal ataque.” Abarcam aí, por exemplo, a escravidão, o extermínio, o estupro, o desaparecimento de indivíduos, as ações que atacam a integridade física ou saúde mental do ser humano, entre outros. De todo modo, entendemos que Boulos propicia a discussão a respeito de crimes que ferem a dignidade dos povos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo o que foi mencionado, entende-se que o Programa Nacional do Livro Didático alcançou significativa expansão e aprimoramento ao longo dos anos, incorporando novos públicos-alvo, novos componentes curriculares, novas formas de avaliação dos livros, tornando-se “o maior programa governamental de aquisição de livros didáticos do mundo” (MANTOVANI, 2009, p.11).

A coleção de livros didáticos aprovada pelo PNLD abordada nesse texto, intitulada “História, Sociedade & Cidadania”, pode refletir os aspectos positivos que o Programa tem alcançado. Não negamos a existência de lacunas e falhas no tocante à discussão dos direitos humanos nas obras, mas é possível considerar, dependendo do modo em que os livros forem trabalhados em sala de aula, que estes materiais podem contribuir para que os sujeitos conheçam um pouco do âmbito dos direitos humanos, sobre quais são esses direitos, conquistados através de muitas lutas em diferentes contextos históricos. Conhecer tais direitos é de significativa importância para que eles sejam promovidos, protegidos, praticados e reivindicados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ARAÚJO, Fabrícia Vieira de. *Políticas Públicas e educacionais em foco: um olhar sobre o Programa Nacional do Livro Didático, a Educação em Direitos Humanos e o Livro Didático de História*. 2016. 181f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais, Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2016.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Recomendações para uma política pública de Livros Didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História Sociedade & Cidadania*. Edição reformulada, 8º ano, 2.ed. São Paulo: FTD, 2012a.
- _____. *História Sociedade & Cidadania*. Edição reformulada, 9º ano, 2.ed. São Paulo: FTD, 2012b.
- _____. *História Sociedade & Cidadania*. Edição reformulada, 6º ano, 2.ed. São Paulo: FTD, 2012c.
- _____. *História Sociedade & Cidadania*. Edição reformulada, 7º ano, 2.ed. São Paulo: FTD, 2012d.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. *Resolução nº 24, de 11 de julho de 2003*. Dispõe sobre a execução do processo de editoração (adaptação, transcrição e revisão) e impressão de livros em Braille, por intermédio dos Programas do Livro. Brasília, DF: MEC/FNDE.
- _____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. *Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Brasília, DF: MEC/FNDE.
- _____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. *Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo). Brasília, DF: MEC/FNDE.
- _____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. *Resolução nº 42, de 28 de Agosto de 2012*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Brasília, DF: MEC/FNDE.
- _____. *Decreto nº 9.099, de 18 de Julho de 2017*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.
- DEMO, P. *Política social, educação e cidadania*. Campinas: Papirus, 1994.
- FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em: 13/10/2017.
- KNAUSS, Paulo. Ensino Médio, Livros Didáticos e Ensino de História: desafios atuais da educação no Brasil. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI Jr., Décio (orgs.). *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu, 2011.
- MANTOVANI, Kátia Paulilo. *O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: impactos na qualidade do ensino público*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas: Departamento de Geografia. Programa de Pós-graduação em Geografia Humana, 2009.
- MONDAINI, Marco. *Direitos Humanos*. São Paulo: Contexto, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Os direitos humanos na pós-modernidade. *Oficina do CES*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais (CES), n.10, jun.1989.

Marcas do passado e trajetórias oblíquas no Museu da Cidade

LUCINEI PEREIRA DA SILVA
LANA MARA DE CASTRO SIMAN**
ARACI RODRIGUES COELHO***

Implicações Iniciais

*Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não pára
Não pára, não, não pára.
Cazuza*

Iniciamos nossa discussão, embalados pelo “som” e fruição poética de Cazuza, que nos instiga a compreender o museu como espaço (re) significador de identidades entremeadas de saberes simbólicos, energia e fluidez. Nesse lugar *de grandes novidades*, de lapsos e de apagamentos de rastros, são provocados deslocamentos temporais, apropriações e usufrutos. Trata-se em pensar o espaço museal como local de memórias compartilhadas por uns e em conflito por outros, e nessa tensão revelam silenciamentos de memórias que não sejam hegemônica. No caso da constituição de museus de cidade, que narram a história do município não é raro encontrar aqueles que negam a heterogeneidade das práticas histórico sociais, excluindo aqueles que a história encarregou de excluir, de modo a correr o risco das representações do *futuro (ou o presente) repetir o passado*.

Portanto, as reflexões apresentadas neste texto traduzem nosso esforço em compreender de que forma as disputas identitárias ocorridas na cidade de Governador Valadares/MG ao longo de sua história, comparecem na exposição encenada pelo Museu da Cidade. Perguntamos mais especificamente com quais silenciamentos e abusos de memória o museu narra a história local? Qual história narra o museu, de quais sujeitos e grupos sociais? Quem são os sujeitos e grupos invisibilizados na história narrada pelo museu?

Inegavelmente, é importante pensar o museu como a instituição de memória das sociedades que assume sua função de criar pontes com o passado, o presente e o futuro. Na verdade, o museu é um território não só de guarda ou preservação da memória, mas também de sua construção social, muitas vezes utilizada como instrumento de luta e afirmação de identidades étnicas e culturais. Dessa forma, ressaltamos a importância da prática social e educativa em museus, com o intuito de promover a compreensão da história pelos sujeitos e promover vínculos de pertencimentos entre os grupos sociais e a localidade em que vivem, gerando possibilidade de engajamentos em práticas cidadãs na e pela localidade. Em outras palavras, o museu pode ser considerado um lugar para se viver uma experiência sensível e problematizadora produzindo significados através de seus objetos, exposições e propostas educativas, diferentes das empreendidas pela escola.

Em síntese, podemos dizer que o museu é um criador de novos sentidos e recriador de significados, na medida em que cumpre a importante função de salvaguardar memórias por meio dos objetos. Torna-se

181 Mestrando em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Professor da rede estadual de Minas Gerais.

**Doutora em Didática da História pela Université Laval/Canadá e Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

***Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora no Centro Pedagógico (UFMG).

importante ressaltar que as atualizações das recordações humanas fazem com que a memória seja sempre uma memória contemporânea (AZEVEDO, 2010). Desse modo, é preciso deixar claro que, além de querer a reconstituição de memórias, o mais relevante é a potência de futuro encontrado no passado. Para Le Goff (2003, p.419) a memória tem a função de conservar informações que nos remete a um conjunto de funções psíquicas, a partir das quais os indivíduos podem atualizar impressões ou informações passadas ou representadas como passadas.

A memória é um fenômeno sempre atual, uma interlocução vivida no presente e ao mesmo tempo uma representação individual ou coletiva do passado. Essas representações são, portanto, dinâmicas e um processo em constante transformação. De acordo com Pierre Nora (1993), a memória é percebida como um campo de conflito para o reconhecimento de diferentes grupos sociais: “Há uma rede dessas identidades diferentes, uma organização inconsciente da memória coletiva que nos cabe tornar consciente de si mesma” (NORA, 1993: 18).

Em suma, destacamos que o museu pode ser caracterizado como um lugar de “preservação da memória” e também um território por excelência da “construção e da disputa de memórias”. Nesse sentido, cabe-nos perguntar se o museu da cidade de Governador Valadares preserva e coloca em contato, por meio de sua exposição de longa duração, memórias dos diferentes grupos sociais que participaram da formação e consolidação da cidade?

Vale dizer ainda que o museu também tem sua história, sua trajetória escrita por deslocamentos sinuosos, oblíquos, opostos, aparentemente quebrados, porém todos costurados pela mesma direção. Trajetórias cujos percursos, no entanto, podem ser são reinventados, reinterpretados e reescritos, pelos seus visitantes e pelos professores de História da Rede Municipal de Governador Valadares.

Disputas identitárias no museu e na cidade

Na perspectiva dialógica entre os estímulos culturais da cidade e as experiências educativas em museus, são produzidos efeitos de sentido que, muitas vezes, destoam das práticas cotidianas curriculares e que pouco movimentam sentidos outros. Sendo mais claro, nesse processo de desencadeamentos, o deciframento dos museus configura-se como essencial para a vivência de um currículo que se pretende vincular ao cotidiano do aluno. Decifra-me ou te devoro! Ao permitir conhecer os conflitos e resistências nesses lugares (museu e cidade); ao favorecer a revisão de valores, crenças e apagamentos observados em locais para além do espaço escolar, o museu poderá oferecer referências identitárias aos seus visitantes na sua diversidade étnico social e, desse modo, criar oportunidades para que posicionem de forma ativa e responsável diante do tempo presente. (TAMANINI, 2015: 9).

Para Zubaran & Machado (2014), os percursos ocasionados pelas visitas ao museu evocam múltiplos significados para os leitores da cidade. Ademais, entendemos que é também a partir da materialização presentes nas exposições museológicas das representações do indígena, do negro, do favelado, da mulher trabalhadora, dos trabalhadores do campo, que poderão ser constituídas outras histórias, outras culturas e contribuir para formação e afirmação de identidades plurais. E, nesse confronto de memórias, o museu se consolida como um espelho que reflete as tessituras e redes da cidade. A imagem refletida converge para conhecimento de si; desperta a reflexão do próprio eu. A experiência museológica funciona como nossos reflexos – incluídos aí a relação com o real, com o vivido. Permite-nos um mergulho profundo dentro de nossa própria humanidade, para além do espaço e do tempo do presente.

Metaforicamente, o espelho também pode ser entendido como a narrativa, o fundo histórico que reflete de forma simétrica as vivências contemplativas e transformadoras da cidade. Ter consciência e decifrar a si mesmo exige reflexão sobre si em relação ao outro. Pois no espelho a identidade individual se revela não como algo estático e absoluto. A constituição do “eu” transfigura-se no reconhecimento do “nós” na cidade.

Atualmente, os museus são também compreendidos como espaços dinâmicos, que exercem não somente o papel de guarda, mas tem a vocação de investigar, comunicar-se e documentar. Para além, os museus são espaços de conhecimento e lazer, como também favorecem a construção da memória e a percepção crítica da sociedade (LEITE, 2006). Dessa maneira, torna-se relevante apresentar atividades interativas e ou mediações que motivem os visitantes a uma aprendizagem que permita a prática do pensamento crítico, criativo e plural. Nesse sentido, é necessário a desnaturalização dos objetos museais. Pereira et all (2007: 41) destacam que “tanto o objeto museológico quanto os objetos do cotidiano podem ser (re) significados nesse aprendizado. A comparação entre objetos do presente e do passado é um caminho para trabalhar a noção de historicidade e compreender diferentes relações entre objeto-sociedade”.

No entanto, ainda hoje percebemos em certos museus que os visitantes são concebidos como seres passivos, sendo a eles reservado o papel de observadores passivos dos objetos expostos, sem que sejam estimulados a interação com os mesmos. Desse modo, os objetos são vistos também apenas como peças a serem preservadas e expostas, sem que se coloque a necessidade de expô-los de modo a estabelecer relações dialógicas entre museu, objeto e o público, entre o presente, o passado e futuro. Essa ideia é reforçada por Azevedo quando alerta que:

“A equipe do museu, especialmente os membros dos setores responsáveis pelas ações de comunicação, precisam ter claras as implicações das formas como vem pondo em prática seus discursos museológicos. É ainda importante lembrar da necessidade de promoção de experiências para o público visitante. Este precisa tornar-se referência para os organizadores do museu assim como o são as suas coleções.” (AZEVEDO, 2010: 309)

Frequentemente quando vamos aos museus, o fazemos com o intuito de observar os objetos que foram guardados. Nesta perspectiva, o grande desafio dos museus hoje, se configura na superação dessa lógica. Para isso, os museus podem mobilizar para os seus visitantes aos diferentes níveis de interatividade entre a suas proposições expográficas, seu grupo e sua cultura.

No cruzamento entrincheirado do estudo da cidade e do deciframento das significações constituídas no museu, chamamos atenção o fato que docente pode buscar estabelecer juntamente com seus alunos uma relação de subjetividade com o lugar vivido. Ao compartilhar emoções e lembranças decorrente das experiências com/no espaço urbano, o território torna-se conhecido, apropriado e pertencente. E sob essa égide, o museu se consolida como local de interpretação de vestígios, novas descobertas e apropriações. Gonçalves (2009) observa que

“[...] o deslocamento pelas ruas da cidade, embora casual e ocioso, é motivado pela possibilidade de, a qualquer momento, experimentar a descoberta de alguma dimensão de realidade desconhecida, exótica, distante no tempo ou no espaço. O museu pode ser um dos locais dessa experiência.” (GONÇALVES, 2009: 175)

Concordamos com MENESES (2003) quando diz que o museu de cidade precisa dar conta da cidade, enfrentando sua complexidade, considerando seu passado, presente e abrindo-se para o futuro. E nessa direção, necessitamos também considerar a instituição museológica como campo de forças, e se quisermos partir da cidade do presente, ela se configura cada vez mais de confrontos culturais. Por isso, chamamos a atenção que, um museu de cidade além de enfatizar as semelhanças e diferenças comuns, pode prover sua comunidade de diferentes experiências vividas, inclusive antagônicas. E ainda segundo MENESES (2003: 270), os museus de cidade sempre são interrogados quanto aos aspectos a serem priorizados: qual deve ser sua prioridade, objetos ou ideias? Objetos ou o “povo”? Ou seja, colocar as “questões urbanas” em pé de igualdade com os “tipos de objetos” expostos, pressupões ultrapassar a narrativa puramente descritiva e informativa do museu de cidade.

Mediante a tantos questionamentos, o museu de cidade vê-se diante de outros múltiplos dilemas quanto à política de seu acervo. Quais os números de recortes? Quais os critérios frente a infindáveis temas? E afinal, “o que, da vida humana, poderia ser dispensado, como sem interesse para representar e entender a cidade?” (MENESES, 2003: 272). No entanto, salientamos que, um dos requisitos para o cultivo do pensamento histórico no museu de cidade é ultrapassar os limites de uma narrativa-verdade para uma história inquietante, indiciária. É perpassar a análise focada na história total para uma análise reflexiva e detalhada da cidade através dos objetos. Com seus dramas e vivências relidos no presente.

Um panorama da cidade

Faremos neste momento do texto, um breve panorama da história de Governador Valadares, de modo a evidenciar os diferentes grupos étnicos e sociais que compuseram a construção da memória da cidade ao longo do tempo. Esse elemento será importante para melhor qualificar nosso olhar sobre as memórias preservadas – ou não – no Museu da Cidade, para que, possamos refletir quais as relações que os(as) professores(as) de História estabelecem com essas memórias e em que medida isso se reflete na programação de suas visitas.

Governador Valadares é a maior cidade da região do Vale do Rio Doce, com uma população de 263.594 habitantes, de acordo com o censo de 2010. A região até final do século XIX era composta por uma densa, exuberante e fantástica mata atlântica; lugar de “domínio de várias tribos indígenas, entre as quais as tribos dos temíveis botocudos” (SIMAN, 1988: 18). O nativo que habitava o Sertão do Rio Doce era conhecido naquele período por “[...] devorador de carne humana e senhor de toda aquela dilatada mata, da qual, pelo seu grande número, tem extinto e afugentado outras nações que na mesma habitavam; é por isso temido, respeitado e absoluto dominador daqueles extensos matos”¹⁸².

A região do rio doce foi mantida como obstáculo natural para o contrabando do ouro e diamantes durante todo o século XVIII. A navegação do rio doce sempre foi um sonho alimentado pelos governos da colônia. Dessa forma, com a queda da extração do ouro na zona mineradora, esse sonho precisava ganhar concretude e assim a região que antes se constituiu como barreira natural ao tráfico do ouro, torna-se local que poderia esconder grandes riquezas e desenvolver a prosperidade de Minas Gerais (ESPINDOLA, 2000, 2005; VILARINO, 2015). Devido às frequentes reclamações dos governos das províncias, em 13 de maio de 1807, em uma Carta Régia o príncipe regente D. João determina o extermínio dos índios botocudos, conhecidos por serem antropófagos e bárbaros. A “limpeza” do rio tinha como central a viabilidade da colonização da temida região do rio doce (SIMAN, 1988).

A ocupação somente foi possível com a ferrovia inaugurada em 15 de agosto de 1910, na vila de Figueira (hoje Governador Valadares). E a inauguração da estação ferroviária de Figueira potencializou a chegada de comerciantes vindos de várias regiões de Minas Gerais e do Espírito Santo, e também estrangeiros como italianos, espanhóis, libaneses. A chegada da estrada de ferro Vitória-Minas contribuiu também para a fixação da população no povoado de Figueira. (ESPINDOLA, 2008, p. 184). No entanto, o povoamento se deu de maneira lenta principalmente em decorrência da insalubridade da região, com a infestação de malária, à ausência de atrativos de riquezas e à falta de infraestrutura para explorar os recursos existentes. A malária foi erradicada pela ação do Serviço Especial de Saúde Pública – SESP, que atuou na região do médio rio doce entre 1942 e 1960.

O crescimento do arraial de Figueira, foi nitidamente observado, a partir da década de 1930. Com esse notório desenvolvimento, no início da década, entrou em curso o processo de emancipação do povoado,

182 Notícia sobre os nativos que habitavam os sertões do leste de Minas, dada pelo cartógrafo e alferes José Joaquim da Rocha ao Governador da Capitania de Minas Gerais, Dom Rodrigo José de Menezes. ROCHA, José Joaquim da. Geografia histórica da capitania de Minas Gerais; descrição geográfica topográfica, histórica e política da Capitania de Minas Gerais. Memória Histórica da Capitania de Minas Gerais. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1995, p.192.

que era distrito de Peçanha. Em janeiro de 1938, por decreto do então governador de Minas Gerais Benedito Valadares, Figueira torna-se um município desmembrando-se de Peçanha. Somente em 1942, Figueira aceita mudar seu nome para Governador Valadares. A mudança converge para o projeto de industrialização do país proposto pelo governo de Getúlio Vargas. Nesse novo tempo, “parece que os figueirenses querem esquecer a história de que vai de Figueira a Governador Valadares” (SIMAN, 1988: 101).

Assim, a cidade foi sendo constituída pela relação, lutas e conflitos entre os diferentes atores que compunham o tecido urbano. De tal maneira e parafraseando (SIMAN, 2008), nessa cidade, cheia de medos e sonhos, a história ia sendo construída de modo instigante, labiríntico, transgressor. Poderíamos encontrar a história nos trilhos da estrada de ferro, no traçado da cidade, no cintilar da mica nos chão dos casebres. Enfim, a história estava na vida, no cotidiano e no desenrolar das cenas vividas pelos trabalhadores da ferrovia, da mica, pelos empalhadores de móveis, comerciantes e pedreiros.

E nesse contexto, poderíamos questionar qual memória é hegemônica no Museu da Cidade? De quem e para quem ele fala? Quais tramas históricas vividas pelos atores da cidade são traduzidas através dos objetos? Na entrevista com o gerente do museu, conhecemos um pouco como foi o início da instituição e qual “história” foi construída naquele lugar.

“Olha, na verdade o museu local tem pouco tempo de vida, de existência. Ele é de 83 (década) e existia uma biblioteca pública municipal e existia uma secretaria de cultura que era anexada num órgão chamado Funsec. Então parte do Paulo Zappi, essa história de arrecadar acervo, então ele arrecadou para as particularidades dele, então como ele era funcionário público, ele levava parte desse acervo que ele tinha para ficar exposto dentro da biblioteca pública municipal, com o tempo, de 82 para 83 (década) a Cinira Santos, que era a secretária na época, fez uma pesquisa de campo, foi a Juiz de Fora, entendeu como que era para se montar um museu, quais eram os critérios... e aí ela montou uma equipe e essa equipe foi a campo, diretamente nessas famílias ricas e tradicionais e assim que começa a coleção do acervo do museu de Governador Valadares.” (Gerente do Museu da Cidade)

As famílias ricas e tradicionais, mais conhecidas como “pioneiras” tem ainda uma forte representação na cidade. Seus sobrenomes são evidenciados em nomes de ruas, edifícios e monumentos. No entender de Siman (1988),

“Pioneiros e forasteiros assim eram denominados e se auto-denominavam os que chegavam à Figueira. Pioneiros são aqueles que vêm da região, trazendo suas famílias, suas posses, suas raízes, e vão se estabelecendo no comércio e nas terras locais. Os forasteiros são aqueles que chegam de fora, peregrinando, de mãos vazias, sem sobrenome, solteiros e desagregados de suas raízes e que oferecem a sua força de trabalho à ferrovia ou aos donos das terras e comércio (SIMAN, 1988: 65).”

Cumpramos salientar que, os museus são a um só tempo: lugares de memória e de poder. A relação estreita entre estes dois conceitos nos leva a compreender que toda e qualquer instituição museológica circula em suas veias, corpos e anticorpos, memória e contra memória, seres vivos e mortos. Por isso, todo museu apresenta determinado discurso sobre a realidade. E nessa arena de conflito e campo de tradição e contradição, fica explícita a ideia de que esse espaço não é neutro e apolítico de celebração da memória daqueles que alardeiam os louros da vitória (CHAGAS 2015: 32). Sobre estes aspectos, o gerente do museu explicita-nos sobre sua tentativa de tornar o museu uma instituição mais plural.

Então, o que a gente tinha no museu era muito esse olhar de uma camada da sociedade. Ao longo desse meu tempo lá na gestão do museu a gente conseguiu trabalhar a ideia de que museu é um lugar onde guarda a memória, e a gente guarda a memória de todos os setores da sociedade. Também fizemos uma campanha de doação de acervo para o Museu da Cidade, então eu acredito que hoje, nós temos um museu mais plural que é a memória da sociedade local [...] e poder incluir todas essas pessoas, que, por exemplo, que não entravam nas estatísticas de acervo do museu, parteiras, carroceiros, carregadores de água, o próprio índio. Então nós temos, leiteiros, carroceiros, lavadeiras de roupas, que pegavam suas roupas, iam para beira do rio no São Tarcísio lavar suas roupas. (Gerente do Museu da Cidade)

Dessa forma, ressaltamos que o museu por ser um lugar de memória não é isento de conflitos, e lutas de interesses, que se uniformizam e se silenciam mediante a pluralidade desses diversos grupos. Assim, entendemos que um *museu de cidade*, seja capaz de captar as tramas históricas vividas pelos diversos atores e traduzi-las em novos conhecimentos e interpretações sobre a cidade. Através dos objetos expostos ali, pode-se iluminar fatos novos ou desconsiderados e repensar a história como um campo de possibilidades.

Reflexões do fazer docente: narrativas e práticas no Museu da Cidade

Promover relações entre museu e educação, mais precisamente no ensino de história, implica em reconhecer que o museu sempre teve o caráter pedagógico. Entretanto, as funções educativas do museu têm “[...] intenção nem sempre confessa, de defender e transmitir certa articulação de ideias seja o nacionalismo, o regionalismo ou o elogio a determinadas personalidades” (RAMOS, 2004: 14). Por isso, é necessário dar sentido a prática pedagógica e o exercício da reflexão crítica. Já que não há museu inocente, o mais interessante é que o docente saiba direcionar os alunos para o ato da reflexão sobre os objetos expostos.

Pensar o museu como espaço de múltiplas interpretações e potencialidades educativas ganham enorme relevância para o ensino de história. Nesse sentido, do ponto de vista didático o museu serve tanto para o ensino de conteúdos factuais com a sistematização dessas informações, como para desenvolvimento da habilidade e a sensibilidade dos visitantes (PACHECO, 2012). Assim, o museu transforma-se num lugar que emerge múltiplas sensações e reflexões que se constituem a partir do modo pelo qual os objetos estão dispostos (RAMOS, 2004).

Realizamos entre abril e outubro de 2017 entrevistas com quatro professores¹⁸³ de História da rede municipal de Governador Valadares/MG. Através de seus depoimentos, poderemos analisar os variados motivos e limites no processo de visitação ao Museu da Cidade. Mediante as narrativas também, será possível compreender quais apropriações, sensibilidades e reflexões são realizadas pelos professores a partir dos objetos expostos no Museu da Cidade.

Observamos que nas experiências narradas pelos docente no Museu da Cidade fica explícito a satisfação ao verem seus alunos encantados pelos objetos expostos.

“Era engrandecedor o contato deles com as coisas antigas. Quando eles chegavam lá observavam que muitas coisas do que tinha lá existia na casa dos avós ou na casa dos pais. Essa visita foi por mais pouca que ela fosse, ela para os alunos era engrandecedor. Tanto a partir da saída da escola até a chegada no museu e estando, tudo era maravilhoso para eles.” (Professor 1)

“Os meninos quando vão lá você precisa de ver, eles ficam assim: ‘meu pai tem isso, esse pilão, minha mãe tem’. Eles se sentem pertencentes ao museu. Então, isso que é bacana!” (Professor 2)

“Para eles [alunos] é tudo muito incrível, é muito sensacional. É prazeroso para o professor de História notar isso de seu aluno. Notar o interesse pelo que foi e pelo o que é. Então, a comparação para a História é essencial.” (Professor 3)

Podemos notar que o simples fato de sair da sala de aula para alguma atividade fora da escola, os alunos se sentem motivados e animados com a atividade. No entanto, chamamos a atenção que a visitação pode ser vista para além de um simples passeio, tornando-se um momento importante para o professor desenvolver em seus alunos um sentido crítico e capacidade criativa, além de questioná-los sobre seu papel na sociedade a qual estão inseridos. E aos museus, cabe o papel suscitar na comunidade visitante o interesse em participar de suas ações, tornando assim um local acessível a todos.

183 Professor 1 – Tem cerca de 8 anos de docência e há 7 anos é professor da Rede Municipal de Governador Valadares (atualmente encontra-se afastado da Rede).

Professor 2 – Tem cerca de 10 anos de docência e há 7 anos é professor na Rede Municipal de Governador Valadares.

Professor 3 – Tem cerca de 17 anos de docência na rede municipal de Governador Valadares.

Professor 4 – Tem cerca de 12 anos de docência na rede municipal de Governador Valadares.

Dois professores investigados vislumbram os objetos do museu como “valiosos”, “excepcionais” e “memoráveis”. Através dos depoimentos, notamos que para estes docentes o museu é visto como templo, de um passado quase estático e amorfo.

“Uma história de família, uma história de povo, uma história de cidade. Então, é isso que eu levo meus alunos a buscar ali. É isso que eu busco com eles. É essa visão. Por que muitas vezes o passado fica para trás. Não, o passado tem riquezas e lá no museu está as nossas riquezas né. As nossas histórias.” (Professor 3)

“São as coisas, os objetos, as peças de pessoas importantes ou não, dentro da nossa cidade que de alguma forma aqueles objetos preciosos que foram parar ali [...] são os diversos tipos de objetos que podemos encontrar ali desde uma simples vasilha, uma simples panela até a primeira cadeira dentária que foi usada pelo primeiro dentista de Valadares.” (Professor 4)

Outros dois professores no entanto, fazem uma análise crítica acerca do acervo do museu. Para esses professores os diversos objetos não dialogam entre si e acreditam ainda que realidade operada pelo Museu da Cidade é fundamentada pela história dos heróis fundadores e os donos do poder.

“Lá não diz pessoalmente do aluno. Tinha TVs antigas, como tem no museu até hoje. Algumas peças históricas, cartas, mas não conversa, não tem um diálogo com a história mesmo local do aluno. Talvez tenha uma conversa com a história da cidade, mas a questão é: ambas conversam? A história da cidade ainda conversa com esse menino? Não consegui observar muito nas visitas.” (Professor 1)

“O museu em si é todo desconectado. Você tem é, na minha opinião, você não tem um museu, mas um relicário, você tem ali muita coisa antiga, mas desconectada, não está ligada né. A sala mais organizadinha é a dos índios, tem uma parte lá que são dos dentistas, eu não entendi muito bem, aquela sala. Só para dizer que tinha dentista? Não sei, se favorece uma elite, não sei por quê aquilo ali. Acho que é desnecessário.” (Professor 2)

Cabe evocar, a partir de observações feitas ao acervo, que o Museu da Cidade tem uma tradição próxima da antiquária, privilegiando toda sorte de relíquias, reconhecidas como “preciosas” ou “memoráveis”, associadas principalmente a fatos e personagens notáveis do passado. Os objetos expostos em sua maioria cediam lugar a um interesse colecionista e colonialista e de testemunho a fatos excepcionais à história – a exemplo de armas, moedas, instrumentos musicais. Alguns deles apresentam-se sem qualquer relação direta com a história da cidade, como por exemplo, os instrumentos de tortura de negros escravizados (Fig. 1). Vale ressaltar que a cidade de Governador Valadares teve sua ocupação e povoamento consolidada no decurso do século XX, portanto, não se observa marcas da escravidão na trajetória histórica da cidade.



Fig. 1 - Instrumentos de tortura de escravizados
Acervo: Lucinei Pereira.



Fig. 2 - Sala com instrumentos musicais e fotográficos
Acervo: Lucinei Pereira.



Fig. 3 - Urnas funerárias indígenas e outros objetos
Acervo: Lucinei Pereira.



Fig. 4 - Sala dos Dentistas
Acervo: Lucinei Pereira.

É importante ter clareza ainda de que nenhum museu é ingênuo: o local, a exposição, tudo é fruto de uma seleção. Na figura 2, por exemplo, a sala com instrumentos musicais, porcelana e quadros, reproduz os aposentos de uma camada social privilegiada, bastante distanciada da maioria das moradias da cidade tanto do passado como do presente. Observamos que diferentemente dos objetos que representam a elite valadarense, o acervo relacionado às camadas populares ficam em estantes de ferro, nos cantos ou quase escondidos na área externa do espaço museal.

Além disso, apesar de os povos indígenas terem sido os pioneiros da região do Vale do Rio Doce e no nosso entender importantes para a formação do povo valadarense, nota-se pouca centralidade do povo Krenak (antigos botocudos) no Museu da Cidade. Os objetos sobre os indígenas são em sua maioria do povo Pataxó, hoje localizados no extremo sul da Bahia e região norte de Minas Gerais. As urnas funerárias chamadas de Igaçabas ficam expostas em meio a outros objetos como ferro de brasa, máquinas de costura, mica e pedras preciosas (Figura 3). Como se sabe, a história se constrói através de escolhas, de seleção, portanto, de memórias, contra memórias e esquecimentos. Para Foucault (1997: 91), onde há memória há esquecimento e “lá onde há poder, há resistência”. No Museu da Cidade, como em toda instituição museológica, o jogo da memória e do poder está presente, e em consequência, participam deste jogo a rememoração, o encantamento, o esquecimento e a resistência.

Feitas estas observações, acreditamos que ao buscarmos entendimento sobre a relação, lutas, conflitos e sensibilidades entre os diferentes atores que compunham o tecido urbano e de que forma isso pode estar materializado através da exposição dos objetos, nos aproximamos também do trabalho com a história local, que é sinônimo de uma estreita relação entre a diversidade e identidade do lugar e ao mesmo tempo possibilita atitudes investigativas a partir de realidades cotidianas.

Chegando ao “ponto final” e/ou tecendo “reticências”

Estamos chegando ao “ponto final” deste recorte investigativo, portanto, torna-se importante destacar que hoje há uma urgência em se estabelecer um diálogo mais estreito entre escola-museu, cuja finalidade é a ampliação das redes formativas que essa relação propicia. Ramos (2004: 71) chama a nossa atenção no sentido de que “mais do que nunca, torna-se necessário lidar com objetos nos ambientes educativos, como sala de aula ou museu. Diante do ‘tempo dos objetos’, é preciso compor outras formas de nosso ser no mundo”.

Nessa direção, o papel do museu não é, no entanto, o de substituir a escola em sua função educativa, mas o oferecer novas formas mediacionais, por via de linguagens, acervos e argumentos que lhe são peculiares (PEREIRA ET ALL, 2007: 39). Assim, a relação com o museu requer o desenvolvimento da educação dos sentidos para o patrimônio nos espaços da casa, escola e da cidade. Na verdade, o museu assume seu papel educativo na medida em que proporciona signos e movimentos de sensibilização para o cultivo de uma estética que compreenda a realidade e as teias visíveis e invisíveis da cidade.

Por fim, outro aspecto que exploramos neste texto foi a celebração do passado como a pedra de toque do Museu da Cidade. O culto à saudade, aos acervos valiosos e gloriosos, doados pelos “pioneiros” da cidade, tornou-se fundamental neste lugar. No entanto, esse tende a se constituir em espaço pouco democrático onde prevalece o argumento de autoridade, onde o que importa é celebrar o poder ou o domínio de um grupo social, étnico, religioso ou econômico sobre os outros grupos. Consideramos de fundamental importância que os museus, sobretudo os de cidade, tenham compromisso não com o ter, acumular e preservar tesouros, e sim com o de ser espaço de relação, capaz de estimular novas produções e abrir-se para a convivência com as diversidades culturais.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, C. B. Educação patrimonial, ação educativa em museu e ensino-aprendizagem em história. *AkrópolisUmuarama*, v. 18, n. 4, p. 299-314, out./dez. 2010.

CHAGAS, Mario de Souza. Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade. Chapecó, SC: Argos, 2 ed, 2015.

GONÇALVES, M. A. História Local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, A. M. F. C. et alii. *Ensinode História: Sujeitos, saberes e práticas – Rio de Janeiro: Mauad X / FAPERJ*, 2007.

ESPINDOLA, Haruf Salmen. Sertão do Rio Doce: navegação fluvial, acesso ao mercado mundial, guerra aos povos nativos e incorporação do território de floresta tropical por Minas Gerais 1800-1845. 2000. Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia.

ESPINDOLA, Haruf Salmen. *O Sertão do Rio Doce*. Bauru: EDUSC, 2005.

ESPINDOLA, Haruf Salmen. Sertão, território e fronteira: expansão territorial de Minas Gerais em direção ao litoral. *Revista Fronteiras*, Dourados, MS, v. 10, n. 17, p. 69-96, jan./jun. 2008.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal. 1997.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas (SP): Ed. Unicamp, 2003.

LEITE, Maria Isabel. Crianças, velhos e Museu: memória e descoberta. In: PARK, Margareth; SIERO, Renata (orgs.). *Cadernos Cedes*. Campinas: UNICAMP, 2006.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. O museu de cidade e a consciência de cidade. In: SANTOS, Afonso Carlos Marques dos; KESSEL, Carlos Guimarães; GUIMARAENS, Cêça (org.). *Museus & Cidades*. Livro do Seminário Internacional “Museus e Cidades”. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2003, p. 255-282.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo: PUC-SP. N° 10, 1993.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. O museu na sala de aula: propostas para o planejamento de visitas aos museus. *Tempo e Argumento*. Florianópolis, v. 4, n. 2, pp. 63 – 81, jul./dez. 2012

PEREIRA, Junia Sales et all. *Escola e Museus: diálogos e práticas*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura/Superintendência de Museus, PUC Minas/Cefor, 2007.

RAMOS, Francisco Regis Lopes. *A danação do objeto: o museu no ensino de história*. Chapecó: Argos, 2004.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A História na Memória: uma contribuição para o ensino de história de cidades. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1988.

_____. Memórias sobre a história de uma cidade: a História como labirinto. Educação em Revista [online]. 2008, n.47, pp.241-270.

TAMANINI, E.. Educação popular e patrimônio cultural: a complexidade entre museu, escola e comunidade. In: 37ª Reunião Científica da ANPEd., 2015, Florianópolis, SC. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd., 2015.

VILARINO, Maria Terezinha Bretas. Da lata d'água ao SESP: tensões e constrangimentos de um processo civilizador no Sertão do Rio Doce (1942-1960). Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

ZUBARAN, M.A. ; MACHADO, L. M. R. Representações e pedagogias culturais: o que se ensina sobre o negro nos museus do Rio Grande do Sul. In.: 10ª Reunião Regional da ANPEd Sul, Florianópolis, 2014.

Narrativas dos/sobre indígenas: qual lugar atribuído a estes sujeitos na recontextualização de uma história nacional escolar?

MARIA PERPÉTUA BAPTISTA DOMINGUES*

Introdução

Neste artigo busco analisar uma coleção didática da disciplina história voltada para o ensino médio. Currículos escolares têm sido lócus disputas e negociações em torno dos processos de identificação envolvidos em relações de poder. A análise aqui privilegiada focaliza nesses processos as articulações discursivas entre temporalidade e identidade, que por vezes colaboram para a manutenção dos povos indígenas como sujeitos subalternos no âmbito da história do Brasil narrada e fixada na obra didática em questão.

A obra selecionada foi aprovada em todos os editais do PNLD, desde sua ampliação para o ensino médio, no ano de 2008, até então. Portanto na escolha da coleção didática, foram considerados os impactos das avaliações oficiais na elaboração e recontextualização didática das obras que concorrem nos editais do PNLD. O recorte temporal aqui privilegiado, que abrange os três editais do PNLD para o ensino médio até então (2008, 2012, 2015), é posterior às discussões contemporâneas geradas por movimentos políticos e intelectuais, com destaque aos movimentos negros e indígenas, tendendo, portanto, a reverberar seus impactos. Afinal, os direitos indígenas garantidos pela Constituição de 1988, resultaram, em grande parte desses movimentos (ALMEIDA, 2010).

Da mesma forma, a publicação da Lei Federal nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de história da cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas do Brasil, sugere uma mudança paradigmática no ensino da história indígena. Assim, permanências, mudanças e silêncios, em relação à história indígena ensinada, poderão ser analisados no livro didático selecionado, por se constituírem em “territórios privilegiados de disputas de memórias, bem como valiosos suportes de fixação e legitimação das narrativas hegemônicas e candidatas a ocupar o lugar de um passado comum na configuração de uma história nacional” (GABRIEL; DOMINGUES, 2015: s/p).

Caminhos metodológicos da investigação: sobre a seleção da empiria

Inserida na trajetória do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o ensino médio, a coleção analisada foi previamente selecionada e aprovada pelo Ministério da Educação (MEC), o que torna possível sua escolha por parte dos professores das redes públicas de ensino e sua posterior distribuição aos alunos destas instituições através do PNLD. Instituído em 1985 e reestruturado em 1993, o PNLD estendeu suas ações ao Ensino Médio em 2007, portanto, o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio de 2008 (PNLEM/2008) pode ser considerado um marco. No caso da disciplina História, pela primeira vez os professores das redes públicas puderam realizar a escolha para este nível de ensino.

Os guias destinados aos professores das redes de ensino contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático foram incorporados a esta investigação como estratégia adotada para a seleção da empiria. Estes guias contêm uma síntese das obras de História avaliadas e aprovadas no processo de seleção do PNLD. São lançados a cada edital e tem por objetivo auxiliar os professores na escolha das coleções a serem adotadas nas escolas públicas. De forma geral, o guia procura dialogar e apresentar aos professores a estrutura das obras, a partir de uma análise dos aspectos conceituais, metodológicos e éticos, além de algumas recomendações no sentido de auxiliar as práticas pedagógicas dos docentes que atuam no segmento ensino médio. Da mesma forma expõe os critérios utilizados na avaliação das coleções didáticas inscritas nos editais, cuja não observância resulta em sua eliminação no PNLD.

* Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutoranda em História Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). membro do grupo GECCEH / UFRJ.

No quesito “preceitos éticos”, o guia de 2008 destaca a importância da contribuição do livro didático na “construção da ética necessária ao convívio social e ao exercício da cidadania; considerem a diversidade humana com equidade, respeito e interesse” (BRASIL, 2007: 14), contudo, sem maiores aprofundamentos nas questões étnico-raciais.

Em 2012, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2012) deu continuidade ao objetivo de prover as escolas públicas de obras didáticas destinadas ao ensino médio pelos próximos três anos. Cabe salientar que neste edital, o não cumprimento da lei nº 11.645/2008 se tornou um dos critérios eliminatórios das obras inscritas, dentre os demais que se mantiveram. O PNLD 2012 avaliou 24 coleções didáticas da disciplina História. Dessas obras avaliadas, 19 foram aprovadas, enquanto cinco foram reprovadas por não atenderem aos critérios determinados¹⁸⁵.

O Guia PNLD 2012 destinou alguns parágrafos à discussão das relações étnico-raciais e dos preconceitos e discriminações a serem combatidos, dando ênfase aos africanos, afrodescendentes e indígenas como sujeitos históricos. As leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008 foram ressaltadas, e da mesma forma as dificuldades na implementação da legislação, constituindo um desafio a ser enfrentado. O guia de 2012 apresentou um quadro síntese da avaliação das coleções de História aprovadas. Esse quadro foi elaborado com base no tratamento quantitativo dos dados provenientes da ficha de avaliação das coleções. Seu objetivo foi apresentar aos professores um panorama do desempenho de cada coleção. Compuseram o referido quadro seis quesitos: Manual do professor, Metodologia da História, Metodologia do ensino-aprendizagem, Cidadania, História da África, dos afrodescendentes e indígenas e Projeto editorial.

O Programa Nacional do Livro Didático de 2015 para o ensino médio manteve os objetivos das edições anteriores. Percebe-se um incremento na discussão acerca do ensino médio, articulado às propostas do PNLD.

Ao estabelecer critérios para a seleção da obra didática, considero a gama de relações estabelecidas nos processos de produção das narrativas configuradas nos livros didáticos, possibilitando, assim, “múltiplas leituras e interpretações” (MONTEIRO, 2009: 176) deste objeto empírico. Processos que envolvem instâncias oficiais e não oficiais, como as “tradições sedimentadas sobre conteúdos indispensáveis” (idem, 2009: 176).

O primeiro critério de seleção estabelecido foi o fato de permanecerem nos três editais do PNLD para o ensino médio na disciplina História (2008, 2012, 2015). Isto equivale a contemplar os critérios eliminatórios comuns e específicos da disciplina História estabelecidos pelo PNLD para este nível de ensino, levando em conta que “não se podem desprezar os elos possíveis entre a prática de avaliação vinculada a essa política pública e o seu efeito indutor quanto às dimensões do saber histórico escolar presentes nas obras didáticas” (MIRANDA; LUCA, 2004: 132). Considerei as obras que permaneceram com o mesmo título e autoria. Foram observadas algumas mudanças nas obras de um edital para o outro. Autores mudaram de editora ao longo dos anos, parcerias autorais se compuseram, enquanto outras se desfizeram. Cabe aqui ressaltar, que os livros, objetos físicos com características materiais próprias, não são, simples produtos de intenções e projetos de seus autores. São produtos de relações entre grupos específicos de pessoas com poderes diferenciados, em uma dada conjuntura (MONTEIRO, 2013).

Desta forma, como resultado prévio, obtive três coleções. Esse critério atende aos propósitos deste estudo, ao considerar que os autores de livros didáticos, ao produzirem suas obras, “selecionam e produzem saberes, habilidades, valores, visões de mundo, símbolos, significados, portanto culturas, de forma a organizá-los para torná-los possíveis de serem ensinados” (LOPES¹⁸⁶ *apud* MONTEIRO, 2009: 176).

185 Miranda e Luca (2004), considerando a dimensão de mercadoria do livro didático, reconhecem que pareceres técnicos de exclusão das obras, impactam de forma importante sua reformulação, no sentido de se adequarem aos critérios da avaliação do MEC.

186 LOPES, A. R. C. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

Segundo Monteiro (2009), os autores dos livros didáticos interpretam orientações oficiais, reelaborando-as segundo suas próprias ideias pedagógicas e, ao mesmo tempo buscam incorporar as expectativas dos professores.

Dentre as três coleções previamente selecionadas, de acordo com os critérios aqui expostos, a coleção *História em movimento* se destacou na avaliação do Guia de Livros Didáticos PNLD 2012. Considerando o *Quadro 1 – Avaliação das coleções de História - PNLD 2012*, esta coleção recebeu a melhor avaliação dentre todas as demais aprovadas pelo PNLD 2011 no segmento ensino médio. No que interessa mais de perto a este artigo, destacamos a avaliação positiva no quesito *História da África, dos afrodescendentes e dos indígenas* e também no quesito *Cidadania*. Desta forma, justificamos a escolha da mencionada coleção como objeto de análise, por abrir a possibilidade de investigação de narrativas sobre/dos indígenas hegemônicas na configuração de uma história nacional recontextualizada na obra em tela, bem avaliada pelo PNLD.

2 Estratégias discursivas em análise: a estruturação do livro didático *História em movimento*

Nas análises deste item, o foco recai no livro do aluno, porém, torna-se igualmente importante a análise do manual do professor (MP) que acompanha a obra. Segundo o Guia PNLD 2015 “os critérios de avaliação têm origem na legislação educacional e também nos consensos estabelecidos entre os profissionais que se ocupam da produção dos conhecimentos histórico e pedagógico” (BRASIL, 2014:13). O manual do professor, no âmbito do PNLD, é considerado “um efetivo instrumento de formação continuada” (idem, 2014: 11), o que implica em uma compreensão naturalizada do livro didático como elemento estratégico para a atuação dos professores em suas práticas.

A coleção *História em movimento* apresenta uma concepção de História Integrada e cronológica. A organização dos conteúdos valoriza uma visão processual da História como expressa o *Guia de Livros Didáticos PNLD 2015*: “Os capítulos seguem uma forma cronológica linear, intercalando a História Geral, de matriz europeia, a História do Brasil, da América, da África e da Ásia” (Brasil, 2014: 56). A coleção apresenta os conteúdos de história organizados em unidades a partir de critérios temáticos. Os volumes são divididos em unidades conceituais e capítulos.

A partir da edição de 2010, a obra passou a ser dividida em três volumes, dedicados às três séries do ensino médio. A forma cronológica e linear com a qual a coleção foi elaborada, mostra-se nos títulos de cada volume da coleção. O volume 1, destinado ao primeiro ano do ensino médio, foi denominado *Dos primeiros humanos ao Estado Moderno*, o volume 2, dedicado ao segundo ano, nomeado *O mundo moderno e a sociedade contemporânea* e o volume 3, voltado ao terceiro ano do ensino médio, intitulado *Do século XIX aos dias de hoje*.

Considerando os objetivos desta pesquisa, foram selecionados para a análise aqui proposta, as unidades conceituais e capítulos referentes à História do Brasil. Nos capítulos a serem trabalhados com as turmas do primeiro ano do ensino médio, de forma geral, a história do Brasil e da América, não foram contempladas.

A unidade conceitual *Diversidade cultural*, inicia o volume 2 da coleção¹⁸⁷, destinado ao segundo ano. O capítulo 2 desta unidade, intitulado *Pindorama e seus habitantes*, é integralmente dedicado à temática indígena, que atravessa todas as partes que compõe o capítulo: texto central e seções de texto, boxes e atividades. O capítulo traz informações acerca de formas de organização social, crenças, conhecimentos e costumes de alguns povos que habitavam o Brasil antes do ano de 1500. Da mesma forma aborda aspectos relacionados à cultura e à sobrevivência indígena na atualidade. São objetivos do capítulo:

187 Refiro-me às edições de 2010 e 2014, no volume único de 2005, Diversidade cultural é a sexta unidade.

Conhecer a história e a diversidade cultural dos povos indígenas brasileiros; identificar algumas manifestações do patrimônio cultural imaterial relacionadas às sociedades indígenas; compreender alguns fatores que afetam diretamente a sobrevivência das sociedades indígenas atuais, como os conflitos pela posse de terras (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014: 19).

As edições de 2010 e 2014 abrem o capítulo com uma narrativa sobre a criação dos homens, atribuída a alguns povos indígenas da região do alto rio Negro, na Amazônia, destacando a importância e significado da cachoeira de lauretê para alguns desses povos que lá vivem. A mudança na narrativa que inicia o capítulo, procura evidenciar o protagonismo indígena a partir de um exemplo de dinâmica de suas próprias organizações sociais, aliando o sentido de patrimônio cultural à cosmologia indígena:

No começo, o mundo era habitado apenas pelos homens-onça. Até que surgiu Arcome, espírito criador dos seres humanos. Os homens-onça perseguiram Arcome que, ao fugir, caiu várias vezes. As quedas foram marcadas por pedras. Nelas, Arcome, transmitiu seus conhecimentos aos indígenas, entre os quais os saberes tradicionais da pesca. Segundo a lenda, as pedras que marcaram as quedas de Arcome encontram-se na cachoeira do lauretê, no Alto rio Negro, na região hoje conhecida como Amazônia. Elas são consideradas sagradas pelos Tariano e pelos Tukano, povos indígenas que vivem às margens do rio Uaupés, numa região fronteira entre Brasil e a Colômbia. Desde 2007 a cachoeira do lauretê é considerada patrimônio cultural imaterial pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) do Brasil, uma vez que para os 4 mil índios que vivem na região ela conserva os segredos e a história da origem do mundo (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014: 19).

Neste capítulo dedicado aos povos indígenas é perceptível o crescimento da abordagem de questões hodiernas caras às pesquisas acadêmicas e ao movimento social indígena. Esse movimento ocorre, sobretudo, nas seções de texto, fora dos textos principais. As seções *Passado Presente*, buscaram enfatizar a variedade étnica e linguística dos povos indígenas que vivem em território brasileiro, além de valorizar as conquistas de direitos indígenas garantidos pela Constituição brasileira de 1988, principalmente em relação à demarcação de terras. Vejamos o trecho abaixo retirado do referido box e intitulado *A diversidade indígena*:

No Brasil, de acordo com o censo de 2010, os indígenas somam 817 mil indivíduos, ou seja, 0,4% da população brasileira. A maioria dos povos indígenas do Brasil (52%) não tem mais do que 500 integrantes. Apenas três deles, os Ticuna, os Guarani e os Kaingang, contam com mais de 25 mil pessoas. Tanta variedade de povos faz com que o Brasil seja um dos países com maior diversidade étnica e cultural do planeta. Estima-se que sejam faladas pelo menos 170 línguas indígenas no território brasileiro. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014: 22).

O segundo texto do box *Passado Presente*, apresenta o texto *A luta pela terra*, conforme o trecho a seguir:

Segundo a Constituição brasileira, as terras onde os povos indígenas se encontram pertencem à União, mas os índios detêm o direito de usufruto desses territórios. A garantia desse direito se consolida após um longo processo no qual agentes do governo federal identificam o território e demarcam seus limites. (...) Atualmente, existem 685 terras indígenas (TIs), ocupando 13,3% do território brasileiro, mas nem todas foram ainda registradas em cartório. A Constituição proíbe que as terras indígenas sejam ocupadas por terceiros (idem, 2014: 22).

O capítulo quatro, intitulado *Portugal e sua colônia na América*¹⁸⁸, aborda os primeiros tempos da colonização no território que hoje é denominado Brasil. Mesmo considerando a variação nos títulos das seções e subseções do texto principal do capítulo nomeado *Portugal e sua colônia na América*, entre as edições de

¹⁸⁸ Na edição de 2005, refere-se ao capítulo 34, intitulado *A colonização portuguesa*.

2005, 2010 e 2014¹⁸⁹, recorrentemente as referências são eurocêntricas. As nomenclaturas destes itens indicam a quem o protagonismo da narrativa é atribuído e quem narra a história do período em questão, vejamos os títulos desta parte na edição mais recente (2014): *A chegada de Cabral; Explorando o litoral; De olho no pau-brasil; A ameaça francesa; São Vicente e o começo da colonização; As capitânicas hereditárias; Os capitães donatários; Pernambuco e São Vicente e As capitânicas em cheque*. Tangencialmente, os indígenas são incorporados em algumas das seções do texto central. Este tipo de abordagem faz alusão à presença indígena no cenário da grande “descoberta” europeia. Segundo Bonin (2010), narrativas da história do Brasil, cujas referências são eurocêntricas, reforçam uma perspectiva na qual:

as terras do continente americano são referidas apenas depois daquele brado fundacional “terra à vista”, e essa forma subordinada de narrar a história parece colaborar para confirmar a superioridade europeia e a condição de “novo mundo”, útil ao “velho mundo” (BONIN, 2010: 80).

O capítulo onze aborda os resultados das expedições empreendidas pelos bandeirantes. Os indígenas aparecem no texto central, nas atividades, em uma seção de texto e nos objetivos do capítulo:

*Conhecer os objetivos econômicos e as principais características das expedições conhecidas como entradas e bandeiras; Relacionar as entradas e bandeiras à expansão do território sob domínio português na América e à descoberta de ouro; Compreender a relação entre entradas, bandeiras, sertanismo de contrato e o **extermínio** de indígenas e a destruição de quilombos; Reconhecer a importância do trabalho indígena para o desenvolvimento, em vários momentos, da colônia portuguesa na América (como a extração do pau-brasil, a condução das bandeiras pelo interior da colônia, o trabalho nas lavouras coloniais, etc.) (MP, 2014: 51, grifo meu).*

O texto central parece dar conta do extermínio citado nos objetivos do capítulo e podem ser observados nos títulos das seções: *Desbravando o Sertão, À caça de indígenas, A noção de “guerra justa”, Destruidores de missões, Em busca do ouro, Sertanismo de contrato*. Os capítulos seguintes parecem igualmente confirmar a sentença de extermínio indicada nos objetivos do capítulo onze. Salvo algumas incursões na seção de texto *Patrimônio e diversidade* e nos recursos imagéticos da coleção, os indígenas desaparecem das narrativas da história nacional.

É interessante notar que, o texto intitulado *Povos indígenas*, localizado no item *Metodologia* do manual do professor, traz problematizações acadêmicas atualizadas (GRUPIONI, 1995; SILVA; GRUPIONI, 1995; ALMEIDA, 2003) e procura dialogar com os professores, leitores em potencial do manual. Em sua abordagem, busca tratar de questões acerca dos esquecimentos, estereótipos e visões cristalizadas relativas aos povos indígenas, e também da necessidade de romper tais preconceitos. Porém, a estrutura do livro não corresponde, a rigor, às orientações contidas no manual do professor.

A ideia de diversidade cultural mobilizada na coleção didática investigada, ao valorizar a pluralidade, em determinados momentos da narrativa, aproxima-se de uma “retórica de tolerância para com a diversidade que tende a ressaltar o que há de superficial e externo nas culturas, exaltando o exótico que demarca sua distância de uma suposta cultura modelar - a europeia” (BONIN, 2015: 69). Pode-se perceber a reativação de dispositivos que atuam na manutenção de processos de identificação hegemônicos. Esses processos podem ser percebidos quando a temática é tratada quase que exclusivamente na primeira unidade do volume dois (*Diversidade cultural*), de forma complementar ao texto central, principalmente através das seções de texto e atreladas a um discurso essencializante da diversidade.

189 Na edição de 2005, as seções do texto principal do então capítulo 34, foram intituladas: Portugueses em Pindorama; As primeiras expedições; Explorando o pau-brasil; A mão de obra indígena; Franceses no horizonte; Colonizar é preciso; Portugal em crise; As capitânicas hereditárias e Fracasso de um projeto. Na edição de 2010, os títulos foram: Pindorama, 22 de abril de 1500; Américo, América; Primeiras feitorias; A quase extinção do pau-brasil; A ameaça francesa; São Vicente e o começo da colonização; As capitânicas hereditárias; os capitães donatários; Pernambuco e São Vicente; O fracasso das capitânicas.

É estabelecida discursivamente, ao longo das unidades conceituais e capítulos que narram uma história nacional, uma relação hierárquica dos conhecimentos didatizados, reforçada na perspectiva temporal linear e eurocêntrica da coleção, que “embora com variações e alguns reajustes, essa perspectiva tradicional se mantém poderosa e de difícil desestabilização, no âmbito da historiografia escolar” (GABRIEL, 2015: 43). Entendo que a ausência e/ou secundarização da temática indígena nas narrativas de brasilidade produzidas e hegemônicas nos textos curriculares contemporâneos fazem parte de estratégias discursivas mobilizadas pelos processos de identificação no âmbito do ensino de história. Esses processos colocam em jogo passado e futuro, memórias e projetos de sociedade nos quais se pretende investir nesta disciplina. Tais estratégias podem se apresentar pelo encaminhamento da temática apenas nos boxes ao longo dos capítulos, fora do texto central, de forma secundarizada, “marginal e fragmentada” (GABRIEL, 2014: s/p). Revela-se ainda na ausência do tema nos exercícios que encerram os capítulos e seções; da mesma forma sua presença exclusiva nos capítulos ou unidades referentes ao passado colonial, complementando o quadro da dominação europeia. Esta tendência é recorrente nas três edições, com discretas variações pontuadas ao longo desta seção.

A configuração da história indígena nas narrativas do livro didático

As pesquisas em ensino de história tendem a evidenciar a importância das questões de temporalidade e de identidade para a reflexão sobre os processos de produção e de distribuição desse conhecimento (GABRIEL, 2015). Nesta parte, entraremos neste debate, a partir da análise de alguns dos mecanismos mobilizados no processo de produção do conhecimento escolar didatizado na coleção investigada.

Ao falar das “várias acepções” do termo cultura, o manual do professor admite as lutas pela significação hegemônica desse termo. Não é pretensão deste estudo desqualificar qualquer que seja, ou apontar a melhor das acepções, mas propor uma reflexão em uma pauta antiessencialista. Uma perspectiva de cultura de forma essencializada ou ainda, como conjuntos fixos e homogêneos, induz a uma compreensão das identidades indígenas como imutáveis e não relacionais. Mesmo atrelada a uma ideia de benevolência e tolerância, esta concepção traz implicações epistemológicas e políticas ao ensino da história indígena.

Ao analisar o texto central do capítulo onze, intitulado *Os bandeirantes*, a seção de texto *À caça de indígenas*, deixa entrever não apenas uma concepção de cultura, que orienta a abordagem, como também suas consequências para o ensino da história indígena escolar:

Viajando geralmente descalços e armados com arco e flecha e mosquetões, um tipo de espingarda pesada, os bandeirantes cruzavam vales e montanhas seguindo o curso dos grandes rios. Indígenas aculturados, ou de aldeias aliadas, também participavam dessas expedições, trabalhando como guias, caçadores ou cozinheiros (veja no boxe a seguir o papel reservado às mulheres nessa sociedade). Os bandeirantes se beneficiaram da cultura indígena, sobretudo no que se refere ao conhecimento da natureza, para desbravar e conquistar o interior. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014: 96, grifo meu).

Para Silva (2015), “a ideia de extinção dos indígenas persiste com força nas escolas brasileiras, apesar de os prognósticos fatais, felizmente, não terem se confirmado” (SILVA, 2015, p. 57). Atrelada à ideia de extinção indígena, está a questão da aculturação, categoria que surge na narrativa do livro didático, no capítulo que praticamente encerra a participação indígena na história nacional na obra em questão. Segundo Silva (2015):

Outro equívoco que também permanece bastante presente é a chamada “aculturação”, uma sedutora (e hoje considerada equivocada) ideia de que, no contato com a população não indígena, os índios teriam “perdido”, ao longo do tempo, sua cultura, tornando-se, portanto, ‘menos índios’. As teorias da aculturação previam o gradual desaparecimento dos grupos étnicos, que seriam incorporados, em menor ou maior grau, ao grupo majoritário” (SILVA, 2015: 57).

Para este autor a ideia de aculturação, desconsidera o longo período de contato a que foram submetidas as diversas populações indígenas de todo território atualmente denominado Brasil, desde os tempos da colonização ibérica. Silva (2015), nos fala ainda das implicações políticas deste tipo de abordagem no presente, lócus da tensão passado futuro:

Tais informações ainda são repassadas nos bancos escolares, da Educação Básica ao Ensino Superior e, muitas delas, recebem a chancela de pesquisadores que as reproduzem em obras e artigos que versam sobre a temática. Desconhecem-se, assim, línguas, tradições e culturas, bem como as trajetórias espaciais e temporais vividas por essas sociedades. A atitude de desqualificar muitas das populações indígenas da atualidade como “aculturadas”, remete a uma espécie de escala evolutiva (SILVA, 2015: 57)

Esta última consideração de Silva remete a marcas de um regime moderno de historicidade (Hartog, 1996) no ensino de história indígena no âmbito da história do Brasil, em uma perspectiva de futuro como progresso. A narrativa didática analisada reforça uma tradição da modernidade que pretende instituir e dar legitimidade a processos de identificação sociais hegemônicos “localizados em tempos diferentes segundo a linha do progresso inexorável” (ARAÚJO, 2013: 274). Concepções como a de “aculturação”, tendem a reforçar a condição de “passado perpétuo” (SILVA, 2015: 52) para as populações indígenas nas narrativas didáticas, ao fixar e essencializar identidades.

A análise da obra indica uma inconsistência do diálogo intercultural como forma de enfrentamento com a questão da temporalidade e alteridade. Uma breve iniciativa neste sentido se encontra no capítulo quatro, denominado *Portugal e sua colônia na América*. Ainda que de forma tangencial pelo fato de estar fora do texto principal, a seção *Passado Presente*, apresenta um texto intitulado *Aprendendo com os indígenas*. Este texto ressalta e valoriza a troca de saberes entre indígenas e portugueses, conforme o trecho abaixo:

Populações nativas tiveram importantes papel na economia colonial no primeiro século e meio da colonização. E não apenas como força bruta empregada na lavoura comercial, mas em atividades que exigiam conhecimentos e habilidades que somente os habitantes das matas detinham(...) O sul da Bahia abriga hoje remanescentes dos antigos povos Tupi cujos antepassados se destacaram não apenas pelo trabalho, mas também pela transferência de saberes específicos, que só eles detinham, ao colonizador europeu (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014: 37).

Interessante notar a dinâmica temporal estabelecida entre passado e presente em relação às demandas do presente indígena na obra analisada. O capítulo 21, intitulado *Novos rumos para o Brasil*, contida no terceiro volume da obra, sintetiza avanços e desafios da consolidação de um regime democrático no Brasil, sobretudo a partir do final dos anos 1980, quando tivemos o recrudescimento dos movimentos sociais, inclusive dos movimentos sociais indígenas. Entretanto, nenhuma alusão às lutas e conquistas indígenas são encontradas neste capítulo.

Sobre estas questões do presente indígena, encarrega-se o capítulo dois, inserido no segundo volume, intitulado *Diversidade cultural*. A luta pela terra é o tema da seção de texto *Passado Presente*. Em meio aos outros exercícios referentes ao século XVI, apresentados na seção intitulada *Organizando as ideias*, dois deles se voltam para as questões hodiernas:

8. Atualmente, estima-se que existam no Brasil entre 450 mil e 700 mil indígenas, divididos entre povos e etnias diversas. Essa variedade de etnias caracteriza o Brasil como um dos países de maior diversidade cultural do planeta. Defina pelo menos três aspectos da vida social e política que exemplificam as diferenças entre os povos indígenas.

9. A constituição brasileira estabelece que as terras ocupadas tradicionalmente pelos povos indígenas pertencem à União e apenas eles têm direito ao usufruto dessas terras, que constituem cerca de 13%

do território brasileiro. Apesar disso, vêm ocorrendo conflitos em torno de terras indígenas envolvendo o Estado, grupos indígenas e vários interesses econômicos. Faça uma síntese descritiva desses conflitos. (AZEVEDO e SERIACOPI, 2011: 33).

Desta forma, atreladas discursivamente ao século XVI, as articulações narrativas que envolvem temporalidades e alteridades, parecem reforçar uma perspectiva de “simultaneidade do não contemporâneo” (KOSSELECK, 2006), na qual o presente indígena se associa a uma ideia de imagem viva do passado, disponível ao observador (TURIM, 2012). Quanto às representações dos indígenas nos livros didáticos de história, Coelho (2009) argumenta:

O que se verifica nos livros didáticos selecionados é uma gritante ambiguidade: enquanto, por um lado, se percebe um processo de redimensionamento do lugar das populações indígenas na composição dos conteúdos, em tudo atento às pesquisas mais recentes, por outro, nota-se a permanência de aportes que se aproximam daquela antiga vocação (COELHO, 2009: 274).

No último volume da coleção, as narrativas sobre esses povos ficam restritas praticamente a seção *Patrimônio e diversidade*, revelando, assim, estratégias discursivas que colaboram com a produção de uma historicidade rarefeita, isto é, de fraca articulação entre passado e presente, reforçando os “esquecimentos a que foram relegados os indígenas ao longo da constituição de uma história do Brasil” (Bittencourt, 2013: 106). No enfoque que constitui a porta de entrada das narrativas sobre indígenas presentes neste volume da coleção, o presente indígena tende a se afirmar, mesmo que por vieses externos às suas demandas e memórias, à medida que seu passado e autoria/protagonismo se apagam.

São exemplos dessas narrativas, a homenagem à terra natal de Getúlio Vargas, o estado do Rio Grande do Sul, que recebe destaque na seção *Patrimônio e diversidade*, em um texto intitulado *Uma terra com muitos povos*. Neste texto a presença indígena vem atrelada ao aldeamento dos sete povos das Missões. Em relação ao estado do Mato Grosso, o texto desta mesma seção intitulado *A conquista do Brasil Central*, destaca as figuras dos irmãos sertanistas Leonardo, Cláudio e Orlando Villas-Boas na criação do parque Nacional do Xingu, primeira reserva indígena homologada pelo governo federal. O mais novo estado do Brasil, o Tocantins, ganha destaque na referida seção, no capítulo 16, intitulado *O Brasil sob a ditadura civil-militar*.

Os povos indígenas que vivem atualmente neste estado brasileiro, são citados no texto, sem qualquer articulação à história da guerrilha do Araguaia, foco da abordagem do mesmo texto. Nos capítulos quatro e cinco, os estados de Rondônia e Acre, respectivamente, são abordados na seção *Patrimônio e diversidade*. No estado de Rondônia, ao focalizar a extração da borracha extraída das seringueiras da floresta amazônica, o texto ressalta a construção da ferrovia Madeira-Mamoré. Dentre as dificuldades na construção da ferrovia, estão os “ataques indígenas” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2014: 40). Ao final do texto os povos indígenas são apenas citados, suas memórias não são inseridas na narrativa: “também é significativa em Rondônia a presença de povos indígenas. Atualmente, cerca de 30 povos diferentes habitam as terras desse estado. Alguns são descendentes dos primeiros habitantes dessa região” (idem, 2014: 40).

O lugar destinado a estes povos é recorrentemente vinculado ao passado, sobretudo naquele que convençamos a chamar de período colonial, no qual a presença destes sujeitos é inegável. Fora desta temporalidade, não é possível a estes sujeitos, inscrever suas memórias na história nacional didatizada, na medida em que o silenciamento destas aumenta gradativamente, quanto mais próximas do tempo presente. É notável a continuidade de uma tradição curricular (ABUD, 2007) que situa a história dos povos indígenas num lugar periférico, conforme já fora indicado por alguns estudos, como o de Bittencourt (2013):

Os povos indígenas, depois da expulsão dos jesuítas e da saga bandeirante, são relegados ao total esquecimento. O século XIX, analisado sob perspectivas políticas ou sociais, incluindo nesse período a série de estudos em torno da abolição da escravidão, nada informa sobre os indígenas. Na fase republicana mais recente, o silêncio persiste e são alguns livros escolares que passaram, mais recentemente, a anunciar a atuação de novos “protetores dos indígenas”: Rondon e os irmãos Villas Boas”. (BITTENCOURT, 2013: 131).

Ao analisar as articulações entre as unidades temporais sintetizadas e narrativas nacionais validadas e legitimadas como objeto de ensino, nota-se nas práticas articulatórias hegemônicas na coleção, uma tendência à estabilização da “tradição” mencionada. Ao abordar a temática indígena somente em associação aos conteúdos referentes aos séculos XVI e XVII e silenciadas a partir da “saga bandeirante”, as narrativas do livro didático mobilizam mecanismos discursivos que podem ser notadas mesmo nas questões hodiernas, que são tratadas apenas na primeira unidade do segundo volume, desarticuladas dos conteúdos referentes aos séculos XX e XXI. Desta forma fragmentada, “suas memórias aparecem de forma descontínua, como flashes, em boxes, sem um fio que as articule e possibilite a sua inserção e hibridizações com outras historicidades” (GABRIEL; DOMINGUES, 2015: s/p).

Sem dúvida, os debates historiográficos atuais, relacionados ao combate às visões estereotipadas e preconceituosas, apresentam-se potentes na desestabilização de versões hegemônicas no sentido de subverter a lógica da subalternidade indígena, reelaboradas e adaptadas ao discurso pedagógico. Entretanto, são poucos os momentos nas narrativas analisadas na obra, que indicam deslocamentos daquilo que se quer fixar como saber legitimado no ensino da história do Brasil. Entendo, no entanto, que esses deslocamentos produzem efeitos mais subversivos quanto mais e de forma consistente e rigorosa a questão da temporalidade e das identidades, sejam incorporadas nessas reflexões, disputando, assim, definições hegemônicas de história do Brasil ensinada na Educação Básica. Isto significa mobilizar experiências e memórias indígenas (passado), na construção de projetos (futuro) “coletivos e individuais selecionados como conteúdos a serem ensinados em cada presente” (GABRIEL, 2015: 35).

Considerando as crises que tendem a desestabilizar um sentido único ou fixado de identidade nacional, no qual “o conhecimento histórico contribuiu, até data recente, para hegemonizar” (GABRIEL, 2015: 36), o desafio a ser enfrentado consiste no “deslocamento de uma temporalidade linear de direção predefinida para outras possibilidades de articulação entre passado, presente e futuro” (idem, 2015: 38). Tal superação implica em tornar acessível aos alunos o conhecimento sobre um leque mais amplo de grupos culturais e atores sociais, desconstruir discursos discriminatórios e simultaneamente oferecer aos estudantes uma compreensão da trama relacional que nos constitui como sujeitos na multiplicidade de experiências históricas com o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate educacional contemporâneo encontra-se interpelado por diferentes demandas de direito, dentre as quais, as demandas dos movimentos sociais indígenas, materializadas na Lei Federal 11.645/2008. Sobre a obrigatoriedade instituída pela prescrição legal, Monteiro (2015) questiona: “até que ponto rompem uma tradição inventada e instituída há cerca de um século sobre como ensinar história? Temos aqui uma inovação ou uma simples adequação a uma tradição?” (MONTEIRO, 2015: 403). Esses questionamentos acompanharam a investigação realizada, na qual buscamos destacar as questões temporais, em particular, na forma como o uso do passado em nosso presente mobilizou identidades indígenas, tendo em vista que no cenário político contemporâneo, movimentos indígenas “tendem a fazer apelo às “raízes” históricas na defesa de seus interesses e demandas” (GABRIEL, 2015: 9).

As leituras antiessencialistas que dialogam com algumas questões em torno da interface currículo de história, saber e poder, no âmbito das pesquisas do campo curricular, se mostraram potentes na análise aqui proposta. Ao trazer para o debate algumas reflexões no âmbito desses estudos, que envolvem identidade e diferença a partir de práticas discursivas que as articulam com o ensino de história indígena nas escolas brasileiras, pudemos aprofundar a investigação da estruturação da coleção, numa perspectiva que busca enfrentar concepções essencializadas das identidades indígenas, buscando uma noção de diferença constituída no jogo político.

A estratégia discursiva privilegiada na coleção investigada, no sentido de equacionar demandas do presente indígena, que reivindicam a inscrição de suas memórias na história nacional, deu-se pelo viés da diversidade cultural, título da unidade conceitual que abrigou a grande maioria dos capítulos que abordaram a temática indígena. Nesta perspectiva de diversidade, a diferença é naturalizada, desconsiderando, assim, os processos de diferenciação, que envolvem relações de poder assimétricas e estratégias de hierarquização que instituem posicionamentos sociais. Desta forma, a articulação entre demandas de direito dos movimentos indígenas da atualidade com o dever de memória nacional, ocorre de forma tímida, com apelo a uma retórica da diversidade (BONIN, 2010). Ficou estabelecida, assim, uma estratégia de “acomodação da tradição” (MONTEIRO, 2015).

De forma geral, as narrativas configuradas na coleção didática analisada, indicaram uma tendência de estabilização de práticas articulatórias hegemônicas, na qual a história indígena fixada encontra-se subalternizada no âmbito da História do Brasil fixada nos currículos escolares. Reproduzem, portanto, uma tradição na qual uma perspectiva eurocêntrica é hegemônica, tanto do ponto de vista da seleção daquilo que deve ser ensinado, quanto da ordenação cronológica de base linear. Desta forma, reforçam uma narrativa histórica pautada no regime moderno de historicidade (HARTOG, 1996).

Compreender a narrativa histórica como aberta a múltiplas possibilidades interpretativas, abre possibilidades de reelaboração didática do conhecimento histórico, fora de uma ideia linear eurocêntrica, na qual a noção de processo se confunde com a de progresso. Pensar em narrativas “dos” povos indígenas, superando as narrativas “sobre” povos indígenas, significa reconhecê-los como sujeitos dos processos históricos nos quais se inserem, significa que “subversões e mudanças produzidas em nosso ‘espaço de experiência’ expressam e ampliam nosso ‘horizonte de expectativas’” (MONTEIRO, 2015: 407).

REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, A. M. F. C.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (Orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2007.

ALMEIDA, M. R. C. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: editora FGV, 2010.

ARAÚJO, C. M. de. Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. In: MONTEIRO, A. M.; PEREIRA, A. A. (Org.). *Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p.265-285.

AZEVEDO, G. C.; SERIACOPI, R. *História em movimento*. São Paulo: Ática, 2013.

_____. *História em movimento*. São Paulo: Ática, 2010.

_____. *História*. São Paulo: Ática, 2005.

BITTENCOURT, C. M. F. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: MONTEIRO, A. M.; PEREIRA, A. A. (Org.). *Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p.101-132.

BONIN, I. T. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, pp.73-83, Jan/Jun 2010.

_____. A temática indígena sob as lentes dos Estudos Culturais e Educação – algumas tendências e enfoques analíticos. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 59-69, jan.-abr. 2015.

BRASIL. Guia de livros didáticos: *PNLD 2015: História Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. Guia de livros didáticos: *PNLD 2012: História*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. História: *Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2008*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

COELHO, M. C. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: ROCHA, H. B.; RESNIK, L.; MAGALHÃES M. S. (Org.). *A História na escola: autores livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2009, pp.263- 280.

GABRIEL, C.T. *Discurso historiográfico e pesquisa biográfica: diálogos possíveis em contexto escolar do tempo presente*. Rio de Janeiro, 2015.

HARTOG, F. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

KOSSELLECK, R. *Futuro passado: contribuições à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2006.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. O livro didático de História Hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, vol. 24, nº 48, pp. 123-144, 2004.

MONTEIRO, A. M. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de História. In: BASTOS, H. A.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S. (Orgs.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2009, p. 177-199.

_____. Perspectivas do Conhecimento Histórico no Ensino Médio. In: ZAMBONI, E.; GALZERANI, M. C. B.; PACIEVITCH, Caroline. *Memória, Sensibilidades e Saberes*. Campinas, SP: Alínea, 2015, p. 394-408.

SILVA, G. J. da. Perspectivas do Ensino de História e Diversidade Étnico-cultural: contribuições a um debate transdisciplinar. In: ZAMBONI, E.; GALZERANI, M. C. B.; PACIEVITCH, C. *Memória, Sensibilidades e Saberes*. Campinas, SP: Alínea, 2015, p. 52-63

TURIM, R. O “selvagem” entre dois tempos: a escrita etnográfica de Couto de Magalhães. *Varia História*, Belo Horizonte, vol.28, nº 48, p.781-803, jul/dez, 2012.

A multiplicidade da temática indígena: ensino de História, livros didáticos e legislação

RAFAELA ALBERGARIA MELLO*

“Durante quase cinco séculos, os índios foram pensados como seres efêmeros, em transição para a cristandade, a civilização, a assimilação, o desaparecimento. Hoje se sabe que as sociedades indígenas são parte de nosso futuro e não só de nosso passado. A nossa história comum foi um rosário de iniquidades cometidas contra eles. Resta esperar que as relações que com que eles se estabeleçam a partir de agora, sejam mais justas.” (CUNHA, 1992, p. 22)

Os índios no Brasil estão divididos em diversas etnias, línguas e territórios. Segundo os dados do censo demográfico do IBGE de 2010, a população indígena se encontra espalhada por toda área brasileira.¹⁹⁰ Os indígenas estão no interior da floresta Amazônica, como São Gabriel da Cachoeira, assim como na maior cidade do país, São Paulo, e também em Brasília, capital do país.

O último censo do IBGE revelou ainda que, no Brasil, os indivíduos que se autodeclararam indígenas são 817.963, dos quais 502.783 viviam na zona rural e 315.180 habitavam as zonas urbanas brasileiras, quando da pesquisa. A diversidade desses povos evidencia a multiplicidade que os envolve em termos de línguas, territórios e hábitos culturais. Para ilustrar esta afirmativa, o Instituto Socioambiental – ISA apresenta a existência no Brasil dos seguintes povos indígenas: Aikanã, Aikewara, Akuntsu, Amanay, Amondawa, Anacé, Anambé, Aparai, Apiaká, Apinayé, Apurinã, Aranã, Arapaso, Arapium, Arara, Arara da Volta Grande do Xingu, Arara do Rio Amônia, Arara do Rio Branco, Arara Shawãdawa, Araweté, Arikapú, Aruá, Ashaninka, Asurini do Tocantins, Asurini do Xingu, Atikum, Avá-Canoeiro, Aweti, Bakairi, Banawá, Baniwa, Bará, Barasana, Baré, Borari, Bororo, Canela Apanyekrá, Canela Ramkokamekrá, Chamacoco, Charrua, Chiquitano, Cinta larga, Coripaco, Deni, Desana, Djeoromitxí, Dow, Enawenê-nawê, Etnias do Rio Negro, Fulni-ô, Galibi do Oiapoque, Galibi-Marworno, Gavião Kykatejê, Gavião Parkatêjê, Gavião Pykopjê, Guajá, Guajajara, Guarani, Guarani Kaiowá, Guarani Mbya, Guarani Nandeva, Guató, Hixkaryana, Hupda, Ikolen, Ikpeng, Ingari-kó, Iranxe Manoki, Jamamadi, Jarawara, Javaé, Jenipapo-Kanindé, Jiahui, Jiripancó, Juma, Ka'apor, Kadiwéu, Kaiabi, Kaimbé, Kaingang, Kaixana, Kalabaça, Kalankó, Kalapalo, Kamaiurá, Kamba, Kambeba, Kambiwá, Kanamari, Kanindé, Kanoê, Kantaruré, Kapinawa, Karajá, Karajá do Norte, Karapanã, Karapotó, Karipuna de Rondônia, Karipuna do Amapá, Kariri, Kariri-Xokó, Karitiana, Karo, Karuazu, Kassupá, Katuenayana, Katukina do Rio Biá, Katukina Pano, Kaxarari, Kaxinawá, Kaxixó, Kaxuyana, Kayapó, Kayapó Xikrin, Kinikinau, Kiriri, Kisêdjê, Koiupanká, Kokama, Korubo, Kotiria, Krahô, Krahô-Kanela, Krenak, Krenyê, Krikatí, Kubeo, Kuikuro Kujubim, Kulina, Kulina Pano, Kuntanawa, Kuruaya, Kwazá, Macuxi, Makuna, Makurap, Manchineri, Maraguá, Marubo, Matipu, Matis, Matsés, Maxakali, Mehinako, Menky Manoki, Migueleno, Miranha, Mirity-tapuya, Munduruku, Mura, Nadöb, Nahukuá, Nambikwara, Naruvotu, Nawa, Nukini, Ofaié, Oro Win, Palikur, Panará, Pankaiuká, Pankará, Pankararé, Pankararu, Pankaru, Parakanã, Paresí, Parintintin, Patamona, Pataxó, Pataxó Hã-Hã-Hãe, Paumari, Payayá, Pipipã, Pira-tapuya, Pirahã Pitaguary, Potiguara, Puri, Puruborá, Puyanawa, Rikbaktsa, Sakurabia, Saporá, Sateré Mawé, Shanenawa, Siriano, Surui Paiter, Tabajara, Tapayuna, Tapeba, Tapirapé, Tapuio, Tariana, Taurepang, Tembê, Tenharim, Terena, Ticuna, Timbira,

*Mestre em educação básica pelo Colégio Pedro II, professora de História da rede estadual de educação do Rio de Janeiro – SEEDUC RJ e professora bolsista supervisora do PIBID História UFRJ/ CAPES.

¹⁹⁰ Segundo o site do IBGE, o Censo 2010 é um retrato de corpo inteiro do país, com o perfil da população e as características de seus domicílios, ou seja, ele nos diz como somos, onde estamos e como vivemos. Para maiores informações, ver: <<http://censo2010.ibge.gov.br/sobre-censo.html>>.

Tingui Botó, Tiriyo, Torá, Tremembé, Truká, Trumai, Tsohom-dyapa, Tukano. Tumbalalá, Tunayana, Tupari, Tupinambá, Tupiniquim, Turiwara, Tuxá, Tuyuka, Umutina, Uru-Eu-Wau-Wau, Waimiri Atroari, Waiwai, Wajãpi, Wajuru, Wapichana, Warekena, Wari', Wassu, Wauja, Wayana, Witoto, Xakriabá, Xavante, Xerente, Xetá, Xingu, Xipaya, Xokleng, Xokó, Xukuru, Xukuru-Kariri, Yaminawá, Yanomami, Yawalapiti, Yawanawá, Ye'kuana, Yudja, Yuhupde, Zo'é, Zoró, Zuruahã.

Nesse sentido, a utilização do termo “índio” pode levar a uma generalização equivocada, uma vez que não é possível representar tal diversidade através de uma só palavra. Assim, neste trabalho, o termo utilizado será “povos indígenas”.

A reivindicação étnica dos indígenas contra os estereótipos existentes em nossa sociedade é um convite também para repensar a história do Brasil e a discriminação contra os índios em diversos contextos históricos. Por isso, a reflexão procura contribuir para o estabelecimento de políticas favoráveis de garantia e de legitimidade dos seus direitos.

Essa reivindicação étnica dos povos indígenas não ocorre só no Brasil, vem também ocorrendo em vários países que passaram pelo processo colonial e tiveram as suas populações originárias marginalizadas. Esse movimento tem se destacado de uma forma tão ampla que no mês de setembro de 2014, as Organizações das Nações Unidas (ONU) realizaram pela primeira vez uma conferência mundial sobre os povos indígenas, tendo o Brasil enviado uma delegação com cinco indígenas, representando diversos setores da atuação indígena no país.¹⁹¹ Para a historiografia oitocentista, no processo de construção do Estado Nacional, os povos indígenas não tinham história e a história do Brasil começava pela chegada dos portugueses em 1500. Naquele momento, duas instituições destacaram-se no cenário nacional: o Colégio Pedro II e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Heloisa Bertol Domingues, estudiosa sobre as relações do IHGB no império afirma:

“O IHGB foi criado em 1838 com a finalidade de fazer a história do Brasil para dar bases à sua nacionalidade. Para realizar o seu intento, o próprio nome indicava que a nova instituição seria coadjuvada pelas ciências naturais, particularmente pela geografia. A relação história com a geografia, além da prática científica, evidenciava o valor ideológico e simbólico que adquiriu o meio ambiente do país para a política de construção da nação” (DOMINGUES, 1996, p.7)

O principal historiador do Brasil império, Francisco Adolfo Varnhagen, era alinhado à história positivista e evolucionista, marcos do século XIX, e desenvolveu um conjunto de obras importantes sobre a construção da história do Brasil e da identidade nacional. Varnhagen demonstrou em sua obra o preconceito contra os indígenas, postulando que esse povo não tinha história e negando a existência de um genocídio no Brasil contra as populações originárias.¹⁹² Para o historiador, o Brasil era a extensão de Portugal. Por isso, o português era o grande herói, o desbravador das terras, o bandeirante paulista (OLIVEIRA, 2010). A célebre frase de Varnhagen sobre os índios, “Não há história, há apenas etnografia” (VARNHAGEN apud MONTEIRO, 1995), parece ter sido incorporada na historiografia brasileira por décadas, tendo como desdobramento o preconceito pela população brasileira em relação aos povos indígenas.

Como Paulo Knauss (1991) afirma em sua dissertação de mestrado:

“Trata-se do maior clássico da historiografia do Brasil, a História Geral do Brasil de Francisco Adolfo Varnhagen, o Visconde de Porto Seguro. Sua obra veio a público entre os anos de 1854-57 e desde então, se tornou um marco na historiografia nacional, não só por seu resultado interpretativo, mas especialmente, pela diversidade e riqueza no trabalho e erudição em relação às fontes

191 Para maiores informações, cf.: <<http://www.onu.org.br/primeira-conferencia-mundial-dos-povos-indigenas-comeca-nesta-segunda-feira-22/>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

192 Dentre as obras do historiador Varnhagen, podemos destacar: VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. 1978[1854]. História Geral do Brasil antes de sua separação e independência de Portugal. 3 vols. São Paulo: Melhoramentos.

primárias apresentadas ao longo dos seus cinco tomos. A partir de seu engajamento no projeto político de construção da nacionalidade do Império do Brasil, a obra de Varnhagen assumiu desde a sua divulgação, grande importância, tornando-se um alicerce da memória nacional, até os dias de hoje, em grande parte. Questioná-la, acima de tudo, significa por em cheque quase todo o discurso exigido acerca do passado colonial do Brasil” (KNAUSS, 1991, p. 43).

Contrapondo-se ao pensamento de Varnhagen, também no século XIX, o professor do Colégio Pedro II, Capistrano de Abreu escreveu importantes obras sobre como os portugueses moldaram a América.¹⁹³ Esse autor traçou os caminhos do aldeamento e, ao contrário de Varnhagen, tinha uma visão positiva dos índios. Para o autor, o Brasil não era português e sim mestiço (KNAUSS, 1991).

Entretanto, Varnhagen era o principal historiador do IHGB e formulador da ideia de Brasil nação contínua a Portugal. Dessa forma, se criou e se perpetuou na história brasileira, equívocos e termos fantasiosos sobre as populações originárias, reafirmando uma perspectiva eurocêntrica. Knauss ressalta ainda que nem sempre se tem avançado em igual proporção na superação de tal perspectiva oitocentista no âmbito do senso comum, especialmente no que tange nos acontecimentos do século XVI (KNAUSS, 1991, p. 43.)

Em recente aula inaugural, no dia 2 de setembro de 2015, do 7º Curso de Extensão para Professores, *Instrumentos Científicos, Ciência, Território e Nação* realizados pelo Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST), o professor João Pacheco, do Museu Nacional (MN/UFRJ), ministrou a conferência *Os primeiros brasileiros*. Em seguida, a professora Heloisa Bertol Domingues, da UNIRIO/MAST, ministrou a conferência intitulada *Os primeiros brasileiros na construção do Império*.

Na conferência *Os primeiros brasileiros*, o professor do MN/UFRJ ressaltou a importância de que os professores esvaziem a função ideológica da história e busquem o que foi esquecido na história do Brasil. Segundo João Pacheco, o historiador Varnhagen, o principal mentor da história do Brasil, pertencia à alta sociedade da época: era monarquista, escravocrata e católico. Encontrava-se em um lugar diferenciado, era barão. Sua preocupação era demonstrar como o Brasil foi construído e não falar de sujeitos menores, como os indígenas; seu paradigma de explicação era evolucionista. Desse modo, para o antropólogo, a história do Brasil abole a importância da população autóctone na formação do Brasil.

Heloisa Bertol Domingues realizou sua dissertação sobre a construção e as relações do e no IHGB nos anos 90 na Universidade Federal Fluminense – UFF. Para a pesquisadora, o historiador Varnhagen não admitia que os índios fossem chamados de brasileiros; para ele, a denominação certa era “homem fera”. Como os indígenas só poderiam ser conquistados através da violência, os bandeirantes tiveram um papel fundamental. A estudiosa ainda afirma que oposição entre civilização e barbárie foi o motivo do debate sobre índios no processo de construção da história do Brasil, mas não a sua razão.

Portanto, consideramos importante a ideia de repensar a história do Brasil, bem como a colonização e as suas contradições, e de refletir sobre ensino de história, para que se perceba o perigo de uma história única e singular, com a narrativa europeia, e com pouca importância dada aos indígenas. É preciso rever a multiplicidade de sujeitos, pois a história é composta por diversos segmentos e agentes sociais.

Ainda sobre o ensino de História, sabemos que a história é plural -- é a história do homem e esse homem é múltiplo -- que a matéria escolar “História” possui a responsabilidade da construção da identidade nacional.

193 Podemos destacar como uma das principais obras de CAPISTRANO DE ABREU, J. “Prefácio à História do Brasil”. In *Ensaio e Estudos (Crítica e História)*. Rio de Janeiro, Livraria Briguiet, 1932.

O ensino de história é considerado por Monteiro (2011) um lugar de fronteira, pois procura articular referências da história e da educação. Um lugar de negociação quanto à distância dessas duas áreas. Da história, o ensino de História utiliza a historiografia e do campo da educação, usa das teorias do currículo e da didática. É um lugar de disputas e convergências entre a história e o ensino.

O currículo é produzido por escolhas, a partir de uma seleção, de legitimação cultural, de negociação de identidades e do que é importante ensinar. O currículo está inserido no programa de ensino, nos programas dos governos, no índice do livro didático, no conteúdo desenvolvido pelo professor. Essa seleção de conteúdo que forma o currículo é uma maneira de adequar o conhecimento que se deve construir junto ao aluno. Nessa construção, o professor adequa o currículo, o conteúdo selecionado à realidade do aluno, o que podemos denominar como transposição didática.

Como adequar a história ensinada, ao problematizar com os estudantes tempo e cultura tão distantes de suas realidades, a partir dos diferentes objetos de estudo? Diante dessa questão, o professor segue o papel de motivador ao convidar os estudantes a “viajarem pelo tempo”. O professor reinventa a história a cada aula, em cada turma. Além disso, nós, professores da educação básica, fazemos analogias e comparações frequentes com nossos estudantes, tentando mostrar a eles como era a realidade em um determinado período histórico.

Ao lecionarmos, nós, professores de História, nos apropriamos da narrativa histórica. O docente se torna narrador durante a aula, ao construir as explicações dos conteúdos históricos. É importante aproximar o assunto das aulas através de uma abordagem que torne os estudantes interessados no tema a ser desvendado. É também necessário trabalhar com o espírito crítico dos estudantes.

O conhecimento escolar é a construção do conhecimento a partir de uma tradução seletiva. O professor, quando leciona, faz uma transposição didática, adequando o saber acadêmico ao saber ensinado. De fato, tentamos aproximar o conhecimento histórico à realidade atual. Precisamos utilizar referências do presente que possam fazer um elo com o conteúdo ensinado.

Ensinar história é gerar um compromisso com a reflexão sobre os fatos, conceitos e tempo histórico. O objetivo do ensino da história é a construção do conhecimento sobre o passado da sociedade e nós, professores, temos que trazer esse conhecimento de forma interessante aos alunos. É preciso compreender as especificidades da história através da prática docente.

Devemos, portanto, mostrar a relação entre o passado e presente. O ensino de história é indispensável para compreender a sociedade atual. O professor tem um papel político, isso é, ele precisa fazer com que o aluno reflita sobre a sua conjuntura política e socioeconômica.

De acordo com Ana Maria Monteiro, “os professores de história não apenas detêm saberes especializados, mas também os produzem e reproduzem, ao adequá-los ao grau de compreensão dos alunos” (MONTEIRO, 2011, p. 15). Destacam-se as funções do professor de criar e se adaptar às transformações que a sociedade vive. Ao tentar dialogar com o conhecimento, o professor possui os seus saberes e os transforma a cada experiência.

O ensino de história é considerado por Monteiro (2011) um lugar de fronteira, pois procura articular referências da história e da educação. Um lugar de negociação quanto à distância dessas duas áreas. Da história, o ensino de História utiliza a historiografia e do campo da educação, usa das teorias do currículo e da didática. É um lugar de disputas e convergências entre a história e o ensino.

O currículo é produzido por escolhas, a partir de uma seleção, de legitimação cultural, de negociação de identidades e do que é importante ensinar. O currículo está inserido no programa de ensino, nos programas dos governos, no índice do livro didático, no conteúdo desenvolvido pelo professor. Essa seleção de conteúdo que forma o currículo é uma maneira de adequar o conhecimento que se deve construir

junto ao aluno. Nessa construção, o professor adequa o currículo, o conteúdo selecionado à realidade do aluno, o que podemos denominar como transposição didática.

Como adequar a história ensinada, ao problematizar com os estudantes tempo e cultura tão distantes de suas realidades, a partir dos diferentes objetos de estudo? Diante dessa questão, o professor segue o papel de motivador ao convidar os estudantes a “viajarem pelo tempo”. O professor reinventa a história a cada aula, em cada turma. Além disso, nós, professores da educação básica, fazemos analogias e comparações frequentes com nossos estudantes, tentando mostrar a eles como era a realidade em um determinado período histórico.

Ao lecionarmos, nós, professores de História, nos apropriamos da narrativa histórica. O docente se torna narrador durante a aula, ao construir as explicações dos conteúdos históricos. É importante aproximar o assunto das aulas através de uma abordagem que torne os estudantes interessados no tema a ser desvendado. É também necessário trabalhar com o espírito crítico dos estudantes.

O conhecimento escolar é a construção do conhecimento a partir de uma tradução seletiva. O professor, quando leciona, faz uma transposição didática, adequando o saber acadêmico ao saber ensinado. De fato, tentamos aproximar o conhecimento histórico à realidade atual. Precisamos utilizar referências do presente que possam fazer um elo com o conteúdo ensinado.

Ensinar história é gerar um compromisso com a reflexão sobre os fatos, conceitos e tempo histórico. O objetivo do ensino da história é a construção do conhecimento sobre o passado da sociedade e nós, professores, temos que trazer esse conhecimento de forma interessante aos alunos. É preciso compreender as especificidades da história através da prática docente.

Devemos, portanto, mostrar a relação entre o passado e presente. O ensino de história é indispensável para compreender a sociedade atual. O professor tem um papel político, isso é, ele precisa fazer com que o aluno reflita sobre a sua conjuntura política e socioeconômica.

De acordo com Ana Maria Monteiro, “os professores de história não apenas detêm saberes especializados, mas também os produzem e reproduzem, ao adequá-los ao grau de compreensão dos alunos” (MONTEIRO, 2011, p. 15). Destacam-se as funções do professor de criar e se adaptar às transformações que a sociedade vive. Ao tentar dialogar com o conhecimento, o professor possui os seus saberes e os transforma a cada experiência.

A SEEDUC possui um documento denominado *Currículo Mínimo*, o qual todas as escolas estaduais devem seguir. Nele há os conteúdos curriculares e as competências que o professor deve inserir para a construção do aprendizado dos estudantes. Esse currículo mínimo é dividido por disciplinas escolares e está de acordo com os Parâmetros Nacionais de Educação - PCNs. Cada disciplina possui o currículo mínimo para usar como referência dos conteúdos que devem ser compreendidos pelos estudantes.

Para o estudioso do campo do currículo, Sacristán:

“O currículo comum contido nas prescrições da política curricular supõe a definição das aprendizagens exigidas a todos os estudantes e, portanto, é homogêneo para todas escolas. Implica a expressão de um tipo de normalização cultural, de uma política cultural e uma opção de integração social em torno da cultura por ele definida” (SACRISTAN, 2000, pág. 112).

O *Currículo Mínimo* de História foi elaborado em 2012 com a participação de alguns professores regentes. O documento ressalta que sua elaboração não procura dar conta de todos os conteúdos e que buscou apenas fazer uma seleção de competências e habilidades essenciais para o ensino de história:

“Elegemos estes pontos para que a sala de aula e a escola tornem-se um lugar de produção de conhecimento histórico, não como um ponto distante no tempo, estático, mas como um lugar de produção, de reflexão e de construção do conhecimento que refletirá a realidade e as necessida-

des da região em que a escola está inserida. Esperamos, assim, que o nosso educando, ao fim do processo escolar, participe ativamente da sociedade como cidadão, seja a partir de sua inserção no mundo do trabalho, seja na continuidade dos seus estudos ou em quaisquer outras experiências” (Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, 2012, p. 3).

Percebemos que o documento procura ressaltar a reflexão e a construção do conhecimento, procurando a participação do estudante como sujeito histórico e crítico de seu tempo. O texto desse documento sugere que o estudante terá noções importantes de sua sociedade com o currículo que é produzido pela SEEDUC e utilizado pelos professores da rede estadual.

Entretanto, ao analisar os conteúdos curriculares dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio na área de História do currículo mínimo, praticamente inexitem as denominações “índio”, “povos indígenas”, “autóctones”, etc. Aqui vale uma observação: no 1º ano do Ensino Médio em relação ao 3º bimestre, há um item que sugere a discussão acerca da temática indígena. Assim, as competências e habilidades a serem desenvolvidas são observadas nos três objetivos do conteúdo. No item “América”:

- Analisar as principais organizações sociopolíticas na América Pré-Colonial;
- Comparar os conflitos culturais, sociais, políticos e econômicos dos períodos pré-colonial e contemporâneo;
- Desenvolver comportamentos de respeito à diversidade cultural.

Diante disso, algumas questões podem ser formuladas. Quais são os conflitos culturais, sociais, políticos e econômicos a que o currículo se refere? Quais são as interpretações que os professores podem fazer dessas competências e habilidades? Quais são os assuntos que os professores devem priorizar ao construir o ensino e a aprendizagem? Provavelmente, o tratamento dado a temática poderia ser melhor direcionado e explicado. O documento segue:

“Optamos por manter um currículo com os conteúdos que consideramos essenciais para a rede. Acreditamos que deva ser estabelecido um novo entendimento sobre o cotidiano das escolas como locais de representações que transformam o dia a dia a partir do conhecimento e das múltiplas relações estabelecidas” (Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, 2012, p. 3).

Observamos que os conteúdos presentes nos currículos mínimos são os considerados essenciais para o ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro. Ocorre que, para a produção e construção de conhecimento no Ensino Médio na disciplina de História, destina apenas um item em um único bimestre com diferentes questões. Aprender sobre os povos indígenas, respeitar os primeiros povos brasileiros, conhecer a história de seu país, mostrar a história do Brasil consiste em discussão que tem pouco tempo para ser desenvolvida.

O 3º bimestre é bastante ambicioso: três itens são apresentados como conteúdos a serem desenvolvidos. O primeiro, denominado “Expansão Marítima”, o segundo, identificado como “África” e, por fim, um denominado “América”. Nesse último item, os conteúdos englobam a história dos povos indígenas brasileiros e a história dos primeiros povos da América Latina.

O currículo prioriza a visão etnocêntrica do processo de colonização do continente americano, pois não denomina a história dos primeiros povos da América Latina, como mencionei anteriormente. O documento oficial do estado do Rio de Janeiro sobre o currículo escolar denomina as principais organizações sociopolíticas na América Pré-Colonial, identificadas como *baixo* e *alto impérios*, sendo esses últimos os Maias, Incas e Astecas, como também aparecem nos conteúdos dos livros didáticos.

Assim, uma importante parte da história do Brasil não é prioridade, prevalecendo a visão etnocêntrica dos aspectos relacionados a hierarquias culturais, como também uma perspectiva eurocêntrica e preconceituosa em relação aos povos indígenas do Brasil.¹⁹⁴

A ausência dos povos indígenas brasileiros nos conteúdos curriculares tem uma intencionalidade da elite brasileira no século XIX, para a qual a historiografia brasileira seria a continuação da história de Portugal. Porém, essas escolhas permaneceram por décadas e persiste a exclusão, afastando os povos indígenas da história do Brasil.

Analisando os conteúdos também do currículo mínimo, podemos acreditar inclusive na inexistência dos povos indígenas, pois estes desaparecem dos conteúdos, como se não fizessem parte da história, ou na ideia de que todos foram pacificados, assimilados e incorporados à sociedade ou ainda, extintos.

Infelizmente, essas minhas constatações fazem parte do senso comum do brasileiro, visão essa construída dentro da escola. Esse cenário precisa ser revisto.

A celebração do dia do índio, em 19 de abril, precisa mudar o foco do índio como pertencente apenas à floresta, a comunidades caçadoras e coletoras e que tem o hábito cultural de andar nu. Os povos indígenas não estão presos ao passado, não foram congelados no tempo; eles fazem parte da atual sociedade, frequentam universidades, utilizam tecnologia e continuam lutando por suas terras.

É preciso que a figura dos povos autóctones seja refletida no ensino de História e na escola. É lá que se tem a possibilidade de construir o respeito, o conhecimento, a tolerância e o reconhecimento de que os povos indígenas têm lugar legítimo na história do Brasil.

Em março de 2008, a lei 11.645 foi promulgada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, passando a reconhecer a temática da história indígena como importante matriz da sociedade brasileira e representando um avanço nesta discussão. Assim, o exercício dessa promulgação deve ser incorporado tanto na prática cotidiana da sala de aula como nas discussões acadêmicas, que são determinantes na formação dos professores de história.

Como Giovani José da Silva afirma,

“a lei 11.645/2008, que prevê a inserção do ensino de história e culturas indígenas na educação básica, representa um passo enorme em direção ao reconhecimento de uma sociedade historicamente formada por diversas culturas e etnias, dentre elas as indígenas. Afinal, o Brasil é um país de rica diversidade pluricultural e multiétnica [...]” (SILVA, 2015, p. 21)

A reflexão acerca da promulgação dessa lei é um desafio para todos que atuam na educação. Entretanto, admitimos que há um despreparo dos professores sobre a temática, paralelamente à abordagem ainda tímida dessa temática nas diferentes universidades¹⁹⁵, contribuindo assim para a lacuna sobre o ensino de história indígena com os licenciandos que, no futuro, atuarão como professores de educação básica.

Na América portuguesa, a palavra “índio” servia para designar as mais diversas etnias, grupos e culturas nativas existentes no território. Posteriormente, se criaram as denominações de “tupi” e “tapuia”. Segundo o historiador John Monteiro (1995), tupis eram os povos do litoral de Santa Catarina ao Maranhão. Tapuias, diferenciados socialmente do padrão tupi, eram pouco conhecidos dos europeus e se encontravam nos sertões do território. Dessa maneira, o próprio historiador afirma que os europeus do século XVI procuraram reduzir o vasto panorama etnográfico em duas categorias: tupi e tapuia.

194 A história do Brasil foi construída a partir da visão europeia, na qual o Brasil daria prosseguimento à história de Portugal além-mar. Dessa forma, o currículo da história se constituiu com uma visão eurocêntrica, valorizando o homem branco, europeu e cristão, legitimando Portugal e tornando temas não europeus subalternos.

195 Como sou integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID/UFRJ, na função de professora supervisora, pergunto sempre aos novos bolsistas de iniciação a docência se possuem alguma disciplina vinculada a história indígena e a resposta é sempre negativa.

Nesse cenário, a lei 11.645 é de extrema importância, pois mesmo em sua vigência, a inserção sobre os povos indígenas é mínima no programa curricular do conteúdo de História do estado do Rio de Janeiro direcionado ao Ensino Médio.

Assim, considero ser importante que pesquisadores acadêmicos se aproximem da sala de aula, que suas pesquisas não fiquem apenas circulando nas universidades, da mesma forma que é fundamental criar fomentos e incentivos, renovar as práticas educativas, e incorporar à história do Brasil segmentos marginalizados do currículo por tanto tempo, como o foram as nações indígenas.

I. FONTES:

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros curriculares nacionais: História*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL/Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais – apresentação & Pluralidade Cultural*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República/Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei 11.645*, de 10 de março de 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: história: ensino médio*. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. 140p.

Censo, I. B. G. E. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Os indígenas no censo demográfico 2010*. 2012. Rio de Janeiro. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Disponível: <http://indigenas.ibge.gov.br/>. Acesso em 20 de abril de 2015.

Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro. *Currículo Mínimo de História*, Rio de Janeiro, 2012.

2. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos* São Paulo: Cortez, 2004.

CUNHA, Manuela Carneiro. *Os direitos do índio: ensaios e documentos*. Editora Brasiliense, 1987.

CUNHA, Manuela Carneiro. *História dos índios do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DAVIS, Nicholas. “As camadas populares nos livros de História do Brasil”. In: PINSKY, Jaime (Org). *O Ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2009.

DOMINGUES, Eloisa Bertol. *A noção de Civilização na visão dos construtores do Império*. A revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro: 1838-1850/60). Rio de Janeiro, , 1989.

KNAUSS, Paulo. *O Rio De Janeiro da Pacificação. Franceses e portugueses na disputa colonial*. Vol. 18. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1991

_____. “As ciências naturais e a construção da nação brasileira”. *Revista de História*, n. 135, p. 41-59, 1996.

MONTEIRO, Ana Maria. “Professores e livros didáticos: Narrativas e leituras no Ensino de História”. In: ROCHA, H ; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

_____. “Ensino de História saberes em lugar de fronteira”. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

_____. “Perspectivas do Conhecimento histórico no Ensino Médio: Entre tradições e inovações”. Texto apresentado na mesa-redonda Perspectivas do conhecimento histórico no ensino Médio na VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História/III Encontro Internacional de Ensino de História, realizado na Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP em Campinas (SP), no período de 2 a 5 de julho de 2012.

MONTEIRO, JOHN. *Negros da Terra. Índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MONTEIRO, John. “O Desafio da História Indígena no Brasil”. IN: SILVA, Aracy Lopez da Silva; GRUPIONI Luiz Donisetti Benzi, (Orgs.). *A temática indígena na sala de aula. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC, 1995, pp. 221-228.

OLIVEIRA, João Pacheco de. “Uma etnologia dos índios misturados? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais”. *Mana* vol.4 n.1 Rio de Janeiro Apr. 1998.

_____. *A Viagem de Volta. Etnicidade, Política e Reelaboração Cultural no Nordeste Indígena*. Rio de Janeiro, 1999.

_____. João Pacheco de. “‘Os Caxixó do Capão do Zezinho’: uma comunidade indígena distante das imagens da primitividade e do índio genérico”. In: *Reconhecimento étnico em exame: dois estudos sobre os Caxixó*. SANTOS, Ana Flávia M. dos. ; OLIVEIRA, João P. de. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria / JACED., 2003.

_____. “Os Primeiros Brasileiros”. Catálogo de Exposição. Curador da exposição. João Pacheco de Oliveira. Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2009.

_____. *O Nascimento do Brasil: Revisão de um paradigma historiográfico*. Anuário Antropológico/2009 - I, 2010: 11-40

_____. “Etnografia enquanto compartilhamento e comunicação: desafios atuais às representações coloniais da antropologia”. In: FELDMAN-BIANCO, Bela (org.), *Desafios da antropologia brasileira*, Brasília, ABA, 2013. pp. 47-75.

_____. “Os indígenas na formação da colônia: uma abordagem crítica”. In: FRAGOSO, João; GOUVÊA; Maria de Fátima (orgs.), *O Brasil Colonial – Vol 1: 1443-1580*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. pp. 167-228.

_____. *Os Primeiros Brasileiros*. Coordenador. João Pacheco de Oliveira. Produto Didático. Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, Giovani José da. “Ensino de História indígena”. In: WITTMANN, Luisa Tombini (org.) *Ensino d(e) História indígena*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Os diferentes currículos para o ensino de história operados no sistema educacional

RICARDO DE AGUIAR PACHECO¹⁹⁶

História do Ensino de História

A trajetória do ensino de História nas escolas brasileiras não está subordinada apenas ao campo acadêmico, pois, por um longo tempo, a disciplina escolar de História esteve ligada à história sagrada e aos interesses estatais de afirmação de um projeto centralizado de nação (NADAI, 1993). Nessa perspectiva, podemos afirmar que o currículo escolar da disciplina de História sempre foi alvo de projetos políticos maiores:

“em diferentes contextos da história do Brasil, é possível dimensionar a preocupação do Estado com a institucionalização de currículos e programas de História para a educação básica”. (Silva e Fonseca, 2010, p. 15)

Durante o período colonial, o ensino no Brasil se desenvolveu sob a responsabilidade da Companhia de Jesus, a então responsável por catequizar e instruir a população. Foram, assim, as ordens religiosas que fundaram as primeiras escolas elementares da América Portuguesa. Nesse contexto, a educação estava associada aos valores religiosos, sendo os ensinamentos de História baseados nos textos bíblicos. A leitura desses textos para ensinar a ler e escrever objetivava a catequese e a formação de uma moral católica fundamentada na história sagrada e na vida exemplar dos santos.

A emancipação política do Brasil no século XIX criou a necessidade de formar as representações do passado que dessem unidade a nova nação. O Colégio Pedro II – instituído no Rio de Janeiro, em dezembro de 1837 – foi a escola de referência a ser seguida pelas demais (Schmidt, 2004). Seu currículo estabeleceu a disciplina de História como obrigatória e autônoma para ensinar os eventos históricos que produziram a nação brasileira, tendo como eixo articulador a família imperial. Nos manuais produzidos pelos professores do Colégio Pedro II é possível perceber a afirmação de um projeto simbólico de nação.

História sagrada e a História profana, ou civil, acabava por fundir, de certa forma, alguns objetivos das duas. Isso ocorria porque à História atribuíam-se a função de formação moral das crianças e jovens, fosse pelos princípios cristãos e pela doutrina da religião católica, fosse pelo conhecimento de fatos notáveis do império. (FONSECA, 2006).

A constituição republicana de 1891 transformou o Colégio Dom Pedro II em Ginásio Nacional; mantendo-o como modelo educacional e curricular para as escolas. Posição sustentada até as reformas educacionais da década de 1930, que procuraram estruturar o sistema de ensino nacional. A reforma educacional realizada pelo Ministro Francisco Campos articulava os vários níveis de ensino e se propunha a um alcance nacional visando a “modernização” do País. Mesmo nessa legislação, a disciplina de História manteve seu espaço no currículo escolar.

foram as reformas do sistema de ensino nas décadas de 30 e 40 que promoveram a centralização das políticas educacionais e colocaram o ensino de História no centro das propostas de formação da unidade nacional, consolidando-a, definitivamente, como disciplina escolar. A partir desse momento, não mais deixaria de haver programas curriculares estruturados com definição de conteúdo, indicação de prioridades, orientação quanto aos procedimentos didáticos e indicação de livros e manuais. (FONSECA, 2006, p. 52)

Com uma visão sistêmica do ensino, essa reforma também estabeleceu orientações para os cursos de formação de professores. É criado o curso normal, de nível médio, para formar professores dos anos ini-

196 Dr. em História; PGH/UFRPE. Coordenador do Observatório do ensino de História em Pernambuco – OBEHPE

ciais da escolarização. Também são criados, na Universidade do Brasil, os primeiros cursos de formação superior para professores como complemento dos cursos de bacharelado. Nesse momento, estrutura-se o Conselho Nacional de Educação como órgão consultivo do Ministro da Educação e Saúde para orientar as decisões técnicas relativas ao sistema de ensino. Lentamente, o CNE vai ampliando sua área de atuação e se tornando num local de formulação da política nacional de educação.

Nos períodos autoritários do Brasil, o currículo escolar de História serviu de alicerce ideológico para a afirmação dos vínculos da identidade nacional. Através do estudo e da compreensão dos grandes episódios e dos grandes heróis nacionais, o ensino de História servia ao fortalecimento do civismo da população. A reforma do ensino promovida pelo Regime Militar em 1969 criou as disciplinas de Estudos Sociais, Moral e Cívica e OSPB agrupando os conteúdos das disciplinas de História e Geografia. Essas disciplinas tinham tanta importância para o projeto ideológico do regime que seus professores eram objeto de formação específica e fiscalização.

Para planejar, controlar e revigorar a educação moral e cívica no ensino brasileiro foi criada a Comissão Nacional de Moral e Civismo, cujos membros, pessoas ‘dedicadas à causa da Educação Moral e Cívica’, eram nomeados pelo próprio presidente da República. (FONSECA, 2003, p. 21)

O processo de abertura política vivido no Brasil ao longo da década de 1980 resultou na Constituição de 1988, instrumento garantidor das liberdades civis e políticas. Na década de 1990, vários países colocaram em prática a revisão de suas legislações educacionais acerca da formulação dos currículos. No Brasil, esse processo teve início com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no ano de 1996, seguida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997. No contexto da reorganização democrática da educação nacional, à disciplina escolar de História foi legada a tarefa de formar o senso de cidadania e humanização dos estudantes, selecionando, para isso, fatos e processos históricos como forma de provocar a reflexão sobre a sociedade do tempo presente. O ensino das humanidades, então, esteve associado à apropriação das tecnologias sociais capazes de produzir e reproduzir os valores democráticos e a diversidade cultural.

Esses documentos, que desde então direcionam a educação brasileira, primam pelo respeito à diversidade cultural e à valorização da democracia. Em seu escopo, vemos que a escola deve estar voltada não só para a formação específica, por meio de conteúdos da cultura dita erudita, mas também contribuir para a formação de sujeitos críticos e o desenvolvimento da responsabilidade social.

Na transposição do conhecimento histórico par ao nível médio, é de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas – e também do presente.” (Brasil, 1999. p.45)

Esse mesmo aparato legal também orienta o currículo da disciplina escolar de História a ter ênfase na História do Brasil, e não na História Geral, ao observar os grandes processos históricos. Com essa orientação, espera-se que os estudantes aproveitem a disciplina de História para refletir sobre seu presente de sua própria comunidade. Nesse ínterim, os PCNs de História para o Ensino Médio orientam que:

Os conhecimentos de História são fundamentais para a construção da identidade coletiva a partir de um passado que os grupos sociais compartilham na memória socialmente construída. A ênfase em conteúdos de História do Brasil – como reza a LDB –, construídos em conexão com conteúdos da chamada História Geral, em uma relação de “figura” e “fundo”, é parte da estratégia de autoconstrução e autoreconhecimento, que permite ao indivíduo situar-se histórica, cultural e socialmente na coletividade, envolvendo seu destino pessoal no destino coletivo. (BRASIL 1999, p.28)

No cenário pós Constituição de 1988, percebe-se os órgãos estatais democratizados promovendo políticas públicas de valorização da cidadania. Ao invés de se outorgar diretrizes a serem seguidas por

todos os agentes envolvidos do sistema de educação, optou-se por um sistema de editais que financiavam as iniciativas pontuais que convergissem com as orientações gerais. No caso, tratava-se de financiar materiais didáticos e ações educativas que colocassem em prática um Ensino de História voltado para a formação de cidadãos críticos, de agentes sociais capazes de compreender sua realidade, rompendo, dessa maneira, com a lógica conteudista do ensino tradicional.

Há, pois, um entendimento explícito e não mais oculto de que a escola não é apenas o 'lugar' onde os alunos são alfabetizados ou obtêm informações de maneira sistematizada pelas disciplinas escolares, mas também a instituição em que se aprendem conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores e ideários políticos. (Bittencourt, 2004, p. 106)

Como vemos, o ensino escolar de História passou por grandes transformações ao longo dos séculos da História nacional. Evidente está que ele – o ensino – foi sendo modificado de acordo com a conjuntura política, cultural e social de cada época. É claro, também, que muitas estruturas construídas no passado se mantiveram de pé dialogando e influenciando os currículos contemporâneos.

A manutenção de um currículo centrado na História europeia quadripartite, a oposição entre História nacional e Histórias regionais, a permanência de práticas docentes voltadas à memorização são apenas algumas das estruturas que permanecem firmes no imaginário dos professores. São representações sobre o currículo de História com as quais o projeto de escola que promova a valorização da democrática e o respeito a diversidade cultural, materializado na legislação mais recente sobre os currículos, necessita dialogar.

O Exame Nacional do Ensino Médio como formador de currículos

É no cenário da democratização da sociedade brasileira que se desenvolvem as políticas públicas que visam a melhoria da qualidade do sistema nacional de ensino. Essas políticas são desenvolvidas pelo sistema de editais indutores – e não mais de reformas verticalizadas – que apoiam as iniciativas que dialogam com os princípios da valorização da democracia e respeito da diversidade cultural. Ao invés de se propor um currículo reformado, opta-se por financiar iniciativas diversas diretamente nas escolas, através do oferecimento de materiais didáticos diferenciados, como, por exemplo, os editais de financiamento para livros paradidáticos temáticos; ou de financiamento de ações inovadoras, como o edital do Programa Mais Educação.

Para dar indicativos dos avanços deste objetivo de reestruturar o sistema de avaliação da educação nacional também foi organizado o sistema de avaliação da educação básica. Organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ele é constituído de diversas ferramentas de coleta de dados – como o Senso Escolar – e de instrumentos de avaliação – como a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Esses instrumentos, criados ao longo da década de 1990, apenas agora, na década de 2010, podem ser tratados em suas séries históricas. Instrumentos que fornecem dados valiosos sobre o desempenho dos estudantes, das escolas e redes de ensino; mas com os quais os agentes da ponta do sistema, professores e gestores, não estão acostumados a trabalhar por falta de experiência histórica da sociedade brasileira em lidar com a avaliação institucional.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) surgiu no ano de 1998 como prova optativa ao final do curso básico. Seu objetivo primeiro era obter indicadores que apontassem a qualidade da educação nacional. Logo após o seu início, as faculdades e universidades particulares começaram a usar essa nota como substituta do exame vestibular. O ENEM, contudo, só ganha destaque como principal avaliação nacional a partir de 2009, quando sua nota passa a ser utilizada pelo Edital do Sistema de Seleção Unificado (SiSU) – que organiza o acesso às Universidades Federais. É como instrumento de acesso ao ensino

superior que ele adquire sua atual dimensão – gigantesca – no cenário educacional brasileiro; ofuscando sua função inicial de avaliação do sistema.

Nossas observações nas escolas da Região Metropolitana do Recife mostram que o ENEM é a principal referência dos professores no momento de definir os conteúdos da sala de aula. No momento de definir o currículo real a ser oferecido aos estudantes, as questões das provas passadas desse Exame são observadas e utilizadas. Assim, o ENEM assume o lugar do currículo de referência para aqueles professores preocupados com o ingresso de seus alunos no Ensino Superior.

Contudo também observamos que a maioria dos professores desconhece a Matriz de Referência do ENEM que define as competências e habilidades que são avaliadas nos itens das provas. Ao ler diretamente as questões, o professor busca identificar os conteúdos factuais que estão sendo tratados, e não identificar as habilidades da matriz de referência. A partir daí surge um lamento que reclama das datas e fatos das histórias regionais e locais não terem o mesmo espaço que tinham nos antigos vestibulares regionalizados das diversas universidades federais. Ocorre, pois, que o ENEM, como instrumento nacional de avaliação e observação da qualidade do ensino de nível médio, está estruturado para observar as habilidades e competências desenvolvidas pelos estudantes e não seu conhecimento factual. A Matriz de Referência do Enem, produzida em 2009, aponta que os itens devem avaliar as seguintes competências:

Competência de área 1 – Compreender os elementos culturais que constituem as identidades. [...]

Competência de área 2 – Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder. [...]

Competência de área 3 – Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais. [...]

Competência de área 4 – Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. [...]

Competência de área 5 – Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade. [...]

Competência de área 6 – Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos. (BRASIL, 2009)

A avaliação por habilidades demanda dos professores do ensino médio um currículo que prepare o alunado para a avaliação nacional de forma diferente ao que era avaliado nas provas de História dos vestibulares tradicionais. Como sustenta Tomaz Tadeu da Silva o currículo se constitui não apenas da listagem dos conteúdos. O currículo também são as habilidades e competências que se concretizam nos procedimentos adotados no processo de ensino-aprendizagem.

O currículo tem significados que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2001, p. 150)

Na disciplina escolar de História, esse fenômeno se reflete não só na seleção dos conteúdos que o professor trabalha em sala de aula, mas também na abordagem metodológica. Estamos seguros de que os professores da educação básica buscam oferecer as melhores condições para que seus alunos sejam capazes de realizar, de forma satisfatória, o ENEM. Contudo, ao desconhecer o mecanismo de elaboração dos itens de avaliação, ao desconhecer o modelo de avaliação por habilidades, mantêm sua prática docente orientada por um modelo de ensino de História centrado na memorização de datas e fatos consagrados como relevantes.

Entendemos que o desconhecimento da Matrix de Referência e o despreparo técnico para formular seu currículo e sua prática docente com base em competências e habilidades faz com que os professores continuem lendo os itens de avaliação do ENEM em busca dos períodos, fatos e datas a que eles se referem. Esse descompasso cria um fosso entre o que é ensinado na sala de aula – a memorização de datas e fatos de processos históricos – e o que é avaliado nas questões das provas do ENEM – a interpretação de fontes em diferentes linguagens, a formulação de explicações, entre outras habilidades pelas quais os estudantes do ensino médio têm de saltar.

O distanciamento curricular

Nossas observações destas matrizes curriculares evidenciam a grande demora das Universidades em promoverem as alterações curriculares nos cursos de formação de professores. Percebemos que as normativas do Conselho Nacional de Educação editadas em 2002 promoveram alterações curriculares apenas em 2009. Ainda assim, não foram de todo entendidas e absorvidas pelos cursos de formação de professores.

Dessa maneira, os professores em formação no início do século XX ainda vivenciavam um currículo que não dialogava com as orientações curriculares do ensino escolar; que não estudava os saberes da prática docente ocorrida no contexto escolar; que pouco valorizou a vivência do professor em formação no contexto de trabalho e o estágio docente como experiência formativa.

Os professores da educação básica, portanto, vivenciaram um currículo formativo focado no debate historiográfico, secundarizando os saberes didáticos. Com essa formação, é justificável que os professores da educação básica assumam uma concepção de História evolutiva e eurocêntrica ligada ao pensamento historiográfico do século XIX, seja na sua vertente positivista, seja na sua vertente marxista.

As matrizes observadas evidenciam que as disciplinas dos cursos de formação de professores ainda seguem, majoritariamente, a ideia de que o ensino escolar deve ser uma simplificação didática dos conhecimentos científicos elaborados na academia. Evidenciam o entendimento de que o ensino escolar de História deve acompanhar os grandes avanços teóricos da pesquisa historiográfica e difundir os por meio da simplificação didática. Mas pouco se debate as habilidades e competências cognitivas necessárias aos estudantes da educação básica para que possam se apropriar desses avanços científicos da historiografia.

Os professores da educação básica, em sua maioria, conhecem pouco dos PCNs e menos ainda da Matriz de Referência do ENEM. Da mesma forma, desconhecem a função desses documentos na organização do currículo da educação básica, bem como na formalização dos itens de avaliação do ENEM.

Ao invés desses documentos, os professores seguem utilizando os índices dos livros didáticos de História como referência para elaboração do currículo efetivado na sala de aula. Reflexo do porquê desses materiais tradicionais reproduzem o currículo que os profissionais vivenciaram nos cursos de formação de professores. Assim sendo, sobrevive um currículo escolar de História pautado por uma visão eurocêntrica que entende a História nacional como apêndice da História europeia, que desconsidera as histórias locais e dos grupos sociais, que não busca o desenvolvimento das habilidades e competências cognitivas necessárias ao entendimento dos processos históricos, o exercício da cidadania e o respeito a diversidade cultural.

Essa representação sobre o currículo de História nos leva a perceber que os estudantes da educação básica vivenciam um currículo escolar diferente daquele enunciado nos PCNs e na Matriz de Referência do ENEM. Como já dito, os estudantes da educação básica, último elo desta cadeia de formação, são confrontados na avaliação nacional com questões que lhes exigem habilidades e competências que não fizeram parte do seu currículo escolar.

Esse descompasso entre o currículo da avaliação e o currículo real da sala de aula pode explicar os muitos casos de fracasso na avaliação nacional. Permite-nos entender que aquilo que é avaliado nas questões do ENEM – o nível de desenvolvimento das habilidades e competências expressas na Matriz de Referência – não corresponde ao ensinado e aprendido nas escolas – a memorização de datas e fatos da História eurocêntrica.

BIBLIOGRAFIA:

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira. Matriz de Referência ENEM. 2009. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias, 1999. (Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio.V. 4)

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados. 2 ed. Campinas, SP. Papirus, 2003.

FONSECA, Thais Nívea de Lima e. História & Ensino de História. 2. Ed., 1reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NADAI, Elza, “O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva”. Revista Brasileira de História, V. 13, n. 25,26, São Paulo, 1993.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. Rev. Bras. Hist. [online]. 2004, vol.24, n.48, pp. 189-211.

SILVA, M.A.; FONSECA, Selva. G. Ensino de História Hoje: errâncias, conquistas e perdas. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2º edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

Universidade Católica de Pernambuco. Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em História. 2009.

Universidade Federal de Pernambuco. Perfil curricular do curso de História: 1112-1. Recife: 2009.

Universidade Federal Rural de Pernambuco. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em História. 2007.

As reorganizações curriculares no ensino de História em Minas Gerais: da ditadura militar ao estado democrático das décadas de 1980 e 1990

SILMA DO CARMO NUNES¹⁹⁷

As reorganizações curriculares¹⁹⁸ para o ensino de História no Estado de Minas Gerais são objeto de pesquisa desde a década de 1990. Nas décadas de 1980 e de 1990, assim como hoje, o movimento referente às pretendidas reorganizações curriculares do ensino de História sempre se relacionaram com a conjuntura política vivida por este Estado. A reorganização curricular, dos anos de 1980, ocorreu em 1986.

Mas, já nas décadas de 1950 e 1960, o Estado de Minas Gerais, assim como o Ministério da Educação - MEC, se propunham reformular o ensino de História. Eram as primeiras tentativas de substituir o ensino de Geografia e o de História pelo componente curricular denominado Estudos Sociais, sobretudo, nos anos iniciais do ensino fundamental, ou, como hoje é denominado, ensino fundamental I.

Naquela época, a política educacional, firmada entre o estado de Minas Gerais, o Brasil e os Estados Unidos da América – EUA, por meio do Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar – PABAAE, que era um dos acordos do Ponto IV, da Aliança para o Progresso, já demonstrava a tentativa de acabar com o ensino de História e de Geografia, substituindo-os pela disciplina dos Estudos Sociais.

Seguindo as orientações daquele Programa, os professores eram orientados a incorporarem o ensino de Estudos Sociais no curso primário, hoje denominado anos iniciais do ensino fundamental. Com essa proposta curricular, o ensino de História e de Geografia seriam oficialmente eliminados do currículo pleno, desse nível de ensino. Entretanto, essa proposta curricular era ainda isolada, destinando-se ao Estado de Minas Gerais. Mas não tardou para que fosse ampliada para os demais estados da federação brasileira.

Foi na década de 1970, a partir da reforma educacional imposta pela Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, que os Estudos Sociais passaram a compor, oficialmente, o currículo pleno dos anos iniciais do ensino fundamental. Essa legislação decretou o fim do ensino da História e da Geografia impondo, no lugar, os Estudos Sociais. É, portanto, por força dessa legislação, associada ao contexto da ditadura militar no Brasil, que esse componente curricular passou a compor, obrigatoriamente, a prática docente no ensino fundamental e, conseqüentemente, retirando de cena o ensino de História, bem como o de Geografia.

Durante os anos que se seguiram houveram discussões, por parte dos professores, acerca do significado político dessa reorganização curricular. Os Estudos Sociais eram vistos como uma maneira de simplificar a formação dos educandos, impedindo-os de conhecerem a própria História dificultando a compreensão da realidade histórica vivida no Brasil e na localidade onde o aluno encontra-se inserido.

Nos anos de 1980, vários estados da União questionavam os currículos escolares impostos pela força da Lei 5.692/71. No caso de Minas Gerais, foi em 1986 que ocorreu a reorganização curricular que, efetivamente, questionou e acabou com o currículo de Estudos Sociais no ensino fundamental.

Essa reorganização curricular, denominada por Minas Gerais de reforma, foi engendrada a partir das discussões e dos debates ocorridos no I Congresso Mineiro de Educação. Mas, estava relacionada com

197 Licenciada em História pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino de Geografia e História da Faculdade de Educação - FAGED/UFU. Diretora acadêmica da Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia, mantida pela Fundação Presidente Carlos - FEESU/FUPAC.

198 Reorganizações curriculares, neste texto, substitui o conceito de reformas curriculares por entender que, em Minas Gerais, sempre que se objetivou fazer reformas curriculares nada mais houve do que a reorganização dos conteúdos.

outros movimentos, inclusive do Ministério da Educação - MEC, que antevia a necessidade de realizar mudanças na área dos currículos para o ensino fundamental e médio.

A necessidade da elaboração do Parecer N° 4.833/75, pelo CFE, demonstrou que não havia homogeneidade em torno do reconhecimento e da aplicação da Lei 5.692/71, sobretudo quanto à reorganização curricular. Nas unidades escolares e nos sistemas estaduais de ensino existiam diferentes interpretações acerca da elaboração dos currículos.

Existiam dúvidas, incertezas e descontentamentos com as imposições da Lei acima mencionada gerando polêmica entre os educadores sobre o quê e como se deveria ensinar. Os currículos, impostos pela referida legislação nem sempre eram cumpridos, provocando discussões acerca da necessidade de repensar e reelaborá-los tomando como referência a realidade de cada estado, de cada região e a vivência dos alunos. O receio de perder o controle sobre o quê e como se ensinar em cada estado da União, ou em cada unidade escolar, levou-se à elaboração do Parecer No 4.833/75. Era uma forma de manter o controle da educação nacional, dando a aparência de democracia, ou seja, passando a ideia de que a Lei 5.692/71 permitia abertura e descentralização na estrutura curricular do ensino fundamental e médio.

A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais - SEE/MG, desde o início dos anos de 1980, permitia e até incentivava as discussões em torno das reformas curriculares. Mas, em relação ao ensino de História isso não ocorreu.

Os professores de História sempre buscavam meios para discutirem os currículos desse componente curricular. Nessas discussões, trocavam experiências, propunham modificações que, embora fossem fragmentadas e, às vezes, sem a necessária clareza sobre uma fundamentação teórico/metodológica, levavam professores a modificarem os currículos oficiais na prática pedagógica de algumas unidades escolares ou em turmas isoladas da mesma escola..

Naquela conjuntura política brasileira, a educação dos estados, inclusive a de Minas Gerais, foi sempre caracterizada pela centralização política. Mesmo quando se falava, e ainda se fala em descentralização, essa nada mais é do que uma racionalidade técnica que continua permitindo um forte controle do estado no sistema educacional.

A descentralização administrativa na educação do Estado de Minas Gerais quase sempre foi uma farsa. O mascaramento da sua centralização, geralmente, é realizado pela mediação técnica. Isso se tornava/ torna possível, colocando os técnicos das Superintendência Regional de ensino - SRE e das unidades escolares, para fazerem o controle da política educacional. Quando a SEE/MG lança os currículos estaduais, mesmo fazendo uso do discurso de que seriam sugestões, para que os professores fizessem as necessárias modificações e adaptações à realidade para a qual seriam aplicados, houve orientação para que as SRE fizessem o controle da aplicação ou não desses currículos. Como explica LEROY (1987, p. 127), a centralização se viabiliza,

Pela mediação técnica, sustentada numa ideologia de racionalidade e neutralidade. A participação técnica em vários níveis da administração não só facilitou o controle desta pelo grupo dirigente como também promoveu até certo ponto, entre técnicos e usuários, a ilusão de que eram partícipes do processo decisório.

O PMDB mineiro, ao assumir o poder com o apoio dos intelectuais da esquerda e do povo descontente com a prática política dos velhos e tradicionais políticos de Minas Gerais, parecia querer possibilitar a participação direta e efetiva do povo e dos educadores nos destinos da educação do estado. Porém, essa participação só poderia ocorrer com o consentimento do “novo” poder político instalado em Minas.

A descentralização dos currículos estava, nesse contexto, travestida de mascarado controle político. Esse controle era efetivado pelo estabelecimento de propostas curriculares estaduais, consentidas pela SEE/

MG e também pelo pretense acompanhamento, sistemático, que se estabeleceu para a implementá-los em todo o estado de Minas.

A liberdade para a reelaboração dos currículos deveria ser vigiada, ou seja, não podia deixar brechas para que as diferenças teórico-metodológicas acerca do conhecimento fossem explicitadas. Falava-se da necessidade da comunicação entre os indivíduos, mas não da necessidade da interação social e coletiva das pessoas que viviam numa mesma região, marcada pela diversidade sociocultural própria do lugar, da sociedade, da comunidade.

O parecer do Conselho Federal de Educação - CFE normalizava e disciplinava o que poderia ser reelaborado e o que deveria ser mantido nos currículos escolares. Os Conselhos Estaduais de Educação – CEE podiam propor ou aprovar mudanças nos currículos. Mas desde que não ferissem a legislação federal.

As unidades escolares e os professores também podiam propor e realizar mudanças nos currículos escolares, mas não podiam ferir os princípios contidos na legislação seguindo a hierarquização determinada pelos poderes estatal e federal. Essa era a maneira de manter o controle e a dominação sobre as políticas educacionais, de forma sutil, dando a impressão de que havia liberdade para pensar mudanças curriculares para a educação brasileira. Em relação aos processos e organização do currículo, o Parecer N° 4.833/75, do CFE, citado em Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (N° 57, 1980, p. 44), afirmava que:

O princípio da integração, uma das características principais da Lei 5.692/71 tem, na ordenação do currículo – a sequência e o relacionamento dos conteúdos – o seu elemento-chave.

A ordenação pressupõe a idéia de arrumação, de colocação das coisas no lugar que lhes pertence, de organização. A sequência envolve noção de continuidade, de sucessão ordenada, de coisas que se seguem, e o relacionamento contém, por sua vez, a idéia de conexão, de articulação, de concatenação.¹⁹⁹

A preocupação com a linearidade, com a arrumação sequencial na ordenação do currículo, dando a ideia da necessidade de continuidade, de progresso linear, é uma característica de influência positivista na elaboração de saberes. Conexão e concatenação significam o desejo de manter o controle sobre o método de ensinar e sobre os conteúdos que compõem os currículos.

Diante do contexto educacional do final dos anos de 1970 e início dos de 1980, é que foi discutida a reforma curricular para o ensino de História para o ensino fundamental, em Minas Gerais. O I Congresso Mineiro de Educação foi o catalisador da vontade que já era expressa, embora de forma difusa, no meio do professorado mineiro. As professoras²⁰⁰ que atuavam no ensino fundamental I não demonstravam clareza da necessidade de mudanças no ensino que ministravam. Trabalhavam, ainda, com o currículo de Estudos Sociais. Não tinham o conhecimento e nem a consciência dos problemas causados à educação resultantes do fim do ensino da História e da Geografia pois a formação dessas docentes, com raras exceções, não lhes possibilitava compreenderem o sentido e o significado político/cultural de não se ensinar História para as infâncias.

A discussão sobre o significado da introdução dos Estudos Sociais, determinando o fim da História e da Geografia na educação fundamental, era debatida pelos historiadores, pelos geógrafos, professores das disciplinas de História e de Geografia, e também pelas associações desses profissionais, como a ANPUH e a AGB. Mas, as discussões não chegavam até às professoras do ensino fundamental I da rede estadual de ensino. Por essa razão, as mudanças curriculares de História, nesse nível de ensino, sempre foram

199 Escrito conforme a grafia da época.

200 Na época, no ensino fundamental I (1° ao 5° ano) em Minas Gerais somente mulheres atuavam na docência deste nível de ensino.

bem mais complicadas. A primeira reforma curricular, nessa área do conhecimento, ocorrida em 1986, acabou com os Estudos Sociais e implantou o currículo de Formação Social e Política. Porém, não chegou a recuperar os ensinamentos de Geografia e de História, o que só ocorreu na reforma curricular de 1993, também realizada pela SEE/MG.

Entretanto, é sabido que o Diário Oficial da União publicou, no dia 1º de dezembro de 1986, a Resolução do CFE de Nº 06, de 21/11/1986, que tratava da “Reformulação do Núcleo Comum para os Currículos do Ensino de 1º e 2º Graus”. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. No 113, 1987, p. 57). Por causa dessa Resolução, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais – CEE/MG publicou o Parecer Nº 01/97, que orientava a aplicação da citada Resolução do CFE.

Nesse Parecer, o CEE/MG sintetizou as deliberações do CFE por meio de um quadro comparativo, que mostrava como deveria ser a organização curricular do núcleo comum, de acordo com a Resolução No 06/86, que modificava a 08/71, do referido Conselho. Na parte que se refere aos Estudos Sociais, tanto na primeira quanto na segunda resolução, a orientação era para que os Estudos Sociais fizessem parte do núcleo comum do currículo pleno do ensino fundamental.

A Resolução Nº 06/86 adequava as discussões e as experiências que já vinham sendo organizadas em vários locais do País, repudiando o ensino de Estudos Sociais, e voltando, gradativamente, a valorizar a História e a Geografia como áreas do conhecimento resgatando seu objeto. No caso de Minas Gerais, a reforma curricular oficial do Estado acabava de ser realizada por volta de outubro do ano de 1986. Aliás, as reformas ficaram prontas quando saía o resultado das eleições para governadores, quando elegeu-se Newton Cardoso, do PMDB.

Mas a equipe da SEE/MG, que coordenou as reformas curriculares, não o apoiava. Assim, as mudanças no governo do Estado atrasaram a publicação oficial das propostas curriculares reformuladas, e essas só foram de fato publicadas em 1988, embora a implantação das mesmas tivesse iniciado em fevereiro de 1987.

A Resolução Nº 06/86, do CFE, foi publicada em dezembro de 1986, portanto, após a realização da reforma curricular do Estado de Minas Gerais. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a transformação dos Estudos Sociais em Formação Social e Política não foi capaz de fazer a separação da Geografia e da História. Por isso, não foram construídos currículos dessas disciplinas para esse nível de ensino.

Já a reforma curricular de 1993, ocorrida no segundo mandato do ex-governador Hélio Garcia, eleito não pelo PMDB, mas, por uma coligação partidária, da qual faziam parte: o Partido das Reformas Sociais – PRS, ao qual estava filiado o ex-governador Hélio Garcia; o Partido Trabalhista Brasileiro – PTB, ao qual pertencia o vice-governador da chapa de Garcia, Arlindo Porto Neto; e o Partido Liberal – PL. Esses partidos formavam o Movimento Unidade Mineira – UM.²⁰¹ Esse mandato correspondeu ao período de 1991 a 1995 e foi denominado, pelo próprio ex-governador Hélio Garcia, de “Governo da Nova Era”. Nesse segundo mandato de Hélio Garcia, Minas Gerais teve dois secretários de educação. No período de 1991 a 1994, o secretário foi Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto. No final de 1994, assumiu a pasta da SEE/MG, Ana Luiza Machado Pinheiro, que permaneceu no cargo até 1996.

O primeiro, além de empresário da educação, proprietário de uma das maiores empresas privadas da educação brasileira, era também político e deixou o cargo em 1994 para candidatar-se a vice-governador, na chapa de Eduardo Azeredo, do PSDB, que se elegeu para governar Minas Gerais no período de 1996 a 1998. A segunda pertencia ao quadro burocrático da SEE/MG e exercia, anteriormente, cargo no alto escalão daquela Secretaria.

201 Fonte de informação: Tribunal Regional Eleitoral de Minas Gerais.

No período de 1996 a 1998, voltou à pasta da SEE/MG, Walfrido dos Mares Guia Neto, tendo como Secretário Adjunto, João Batista dos Mares Guia. Pode-se dizer que a década de 1990 representou a era da família Mares Guia à frente das políticas públicas para a educação mineira.

Esse fato não teria relevância se Walfrido Mares Guia não fosse empresário da educação no País, portanto, defensor dos interesses das escolas privadas no Brasil e, assim, fica difícil não questionar as inúmeras mudanças ocorridas na política pública da educação do Estado de Minas Gerais, durante o período em que esteve à frente da SEE, inclusive as reformas curriculares ocorridas nesse período. A reorganização curricular de 1993 foi traçada de acordo com as linhas de ação pensadas pelo Programa de Educação do governo da “Nova Era”. A base dessa política educacional está intimamente relacionada com os acordos realizados entre o governo do Estado de Minas Gerais e o Banco Mundial que impunha exigências para a educação de Minas em decorrência dos empréstimos concedidos a esse Estado.

Em função desses empréstimos, Minas Gerais implementou o programa educacional intitulado **Pró-Qualidade**, assinado em março de 1995, já no governo Eduardo Azeredo, do Partido Social Democrático Brasileiro - PSDB.

Embora esse acordo tenha sido assinado, oficialmente, em 1995, algumas das ações nele previstas já estavam sendo implementadas pela SEE/MG. Uma dessas ações, era a reforma curricular de 1993, da qual surgiu o currículo de História para as quatro primeiras séries do ensino fundamental²⁰².

A reorganização curricular de História para os anos iniciais do ensino fundamental de 1986, denominada Formação Social e Política, em termos de propostas de conteúdos, foi apenas uma reinvenção dos Estudos Sociais. Mas, a fundamentação teórico/metodológica era fundada no materialismo histórico dialético. Como as professoras desconheciam esse referencial teórico, as manifestações das professoras eram de revolta e de desespero, ao mesmo tempo. Revolta, porque se sentiram traídas por não terem participado das discussões que levaram às mudanças nos currículos; e por considerarem que a reforma era antidemocrática, imposta de “cima para baixo” pela SEE/MG e pelas SRE. Desespero, porque, apesar das manifestações de protestos, muitas reconheciam a necessidade de modificar os currículos, e aquelas propostas representavam uma maneira de se começar a pensar as modificações.

As professoras do ensino fundamental I estavam acostumadas a organizarem os currículos de acordo com os livros didáticos. Ao invés de ser o currículo planejado que determinava qual o livro a ser adotado e utilizado pelos alunos, era o inverso, ou seja, o livro adotado é que ditava o currículo. Assim, a proposta curricular de Formação Social e Política foi praticamente ignorada no ensino fundamental I.

Na prática, as professoras passaram dos Estudos Sociais para o ensino de História, com a reorganização curricular de 1993. Para implantar essa reorganização curricular, a SEE/MG produziu manuais contendo as “novas” propostas curriculares para o ensino fundamental, inclusive para as quatro primeiras séries. Esses manuais ficaram conhecidos, na rede pública estadual de Minas Gerais, pelo nome de “livros cor-de-rosa” e foram distribuídos na rede estadual de educação em 1996.

A reorganização curricular de História foi enviada às escolas da rede estadual de ensino, em fevereiro de 1994, por meio das SRE juntamente com a instrução de que a mesma deveria ser implementada a partir daquele ano, para desespero das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, dos diretores escolares e dos pedagogos em educação, pois nesse nível de ensino, tradicionalmente, trabalhava-se com o currículo de Estudos Sociais. Nem mesmo a proposta curricular de Formação Social e Política chegou a ser de fato implantada na rede pública estadual de Minas Gerais.

As professoras dos anos iniciais do ensino fundamental não sabiam ministrar o ensino de História e o de Geografia, separadamente. Desconheciam o objeto dessas áreas do conhecimento e isso lhes dificultava

202 Na época, o ensino fundamental I era composto por quatro anos e não cinco, como atualmente.

lidar com as novas propostas curriculares. Essas dificuldades permanecem até os dias atuais, conforme demonstrou, também, esta pesquisa.

Na sua construção, a reorganização curricular de História para os anos iniciais do ensino fundamental inicia-se com uma introdução falando sobre o ensino de História em todos os anos e chamando a atenção para a importância de se ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental, considerado como o período de escolarização dedicado à alfabetização dos alunos. Assim, explica-se o sentido da alfabetização para o ensino da História nessa fase da escolarização.

O conceito de alfabetização apresentado e o fato de se considerar os anos iniciais como período desse processo é interessante. E, para cumprir essa função, recomenda-se que as professoras trabalhem com o referencial teórico/metodológico da História Nova, buscando recuperar a história de vida da criança, a sua realidade sociocultural, política e econômica do lugar onde ela vive. Além disso, ressaltam a importância de se enfatizar a História local, principalmente com o momento histórico do presente.

Nessa perspectiva metodológica tenta recuperar, ainda que aparentemente, sem aprofundamento no conhecimento do referencial teórico/metodológico da História Nova, o cotidiano, as mentalidades ou a História sociocultural, o imaginário, a curta e a longa duração numa perspectiva dialética. Essa abordagem teórico/metodológica de História expressa, como afirma Le Goff²⁰³, os conceitos que definem essa tendência historiográfica.

Nesse estudo observa-se que houve esforço para que a proposta de reorganização curricular de História para os anos iniciais do ensino fundamental do Estado de Minas Gerais deixasse de ser mais uma simples reprodução da tendência positivista de História. Tendência essa, marcada pela História oficial, cronológica, etapista, linear, pretensamente neutra, baseada apenas nos fatos do passado, com ênfase nos “heróis” das camadas dominantes da sociedade.

Nesse sentido, não é possível deixar de reconhecer a tentativa expressa na reorganização curricular de História para os anos iniciais do ensino fundamental do Estado de Minas Gerais de evitar a reprodução das tendências historiográficas tradicionais e conservadoras que, na maioria das vezes, influenciaram o ensino dessa disciplina. Mas, apesar desse esforço, a proposta apresenta problemas de ordem teórico/metodológica. E esses problemas são mais acentuados na listagem dos conteúdos. No que diz respeito às diretrizes metodológicas de ensino apresentadas e nas sugestões de atividades, a proposta é menos complicada, isto é, não apresenta tantas incoerências entre o que é proposto e o referencial teórico/metodológico sugerido para se ensinar História no ensino fundamental I que, vale repetir, é o da História Nova.

REFERÊNCIAS:

DOLL JR. William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Trad. Maria Adriana V. Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DUBY, Georges. *A História continua*. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Zahar Editores / Editora da UFRJ, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Trad. Lígia M. Pondé Vassallo. 5 ed., Petrópolis: Vozes, 1987.

I CONGRESSO MINEIRO DE EDUCAÇÃO. *Consolidado Parcial do Seminário “Educação para Mudança”*. Uberlândia: 26a DRE, 1983 (mimeo.).

_____. *Consolidado Regional*. Uberlândia: 26a DRE, 1983 (mimeo.).

LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

203 Sobre o significado conceitual da “História Nova”, ver o texto: LE GOFF, Jacques (Dir.) *A História Nova*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LEROY, Noêmia M. I. Pereira. *O gatopardismo na educação – reformas para não mudar: “o caso de Minas Gerais”*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Manual de orientação currículo geral de 1º grau: Estudos Sociais – primeira à oitava série*. Belo Horizonte: SEE/Minas Gráfica,s/d.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Políticas públicas e educação*. Brasília: INEP; [São Paulo]: Fundação Carlos Chagas; [Campinas]: UNICAMP, 1987.

PEIXOTO, Maria Onolita. *Habilidades de Estudos Sociais*. Rio de Janeiro: Editora Nacional de Direito, 1964.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Informativo MAI de Ensino de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Lancer – Comércio e Representação Ltda., No 57, set., 1980.

_____. *Informativo MAI de Ensino de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Lancer – Comércio e Representação Ltda., No 89, maio, 1983.

_____. Primeiro Congresso Mineiro de Educação. In: *Informativo MAI de Ensino de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Lancer – Comércio e Representação Ltda., Nº 114-115, jun./jul., 1985.

_____. *Informativo MAI de Ensino de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Lancer – Comércio e Representação Ltda., Nº 113, jan., 1987.

_____. *Informativo MAI de Ensino de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Lancer – Comércio e Representação Ltda., No 134, fev., 1987.

_____. *Informativo MAI de Ensino de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Lancer – Comércio e Representação Ltda., No 191, nov./dez., 1991.

_____. *Conteúdos Básicos (Ciclo Básico de Alfabetização à 4ª série do ensino fundamental): Português, História, Geografia*. Belo Horizonte: SEE/MG, 1994 (Vol. I).

_____. *I Congresso Mineiro de Educação – Síntese dos Relatórios Regionais*. Belo Horizonte: SEE/MG, 1983 (mimeo.).

_____. *Programa de História: 1º e 2º Graus*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais/Superintendência Educacional, 1987.

_____. *Conteúdos Básicos (Ciclo Básico de Alfabetização à 4ª Série do Ensino Fundamental) – Português, História, Geografia*. Belo Horizonte: SEE/MG, 1994.

SILVA, Maria aparecida da. *Administração dos conflitos sociais: as reformas administrativas e educacionais como respostas às questões emergentes da prática social (o caso de Minas Gerais)*. Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação, 1994 (tese de doutorado).

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. *Relações de trabalho na escola pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994)*. Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas/ Faculdade de Educação, 1999 (tese de doutorado).

SILVA, Teresinha Maria Nelli. *A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. São Paulo: EPU, 1990.

SILVA, Zélia Lopes da (org.). *Cultura histórica em debate*. São Paulo: Editora da UNESP, 1994.

VILAR, Pierre. História marxista, História em construção. In: LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. *História: novos problemas*. Trad. Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aaron Sena Cerqueira Reis

USP, Pesquisa em Didática da História • GPD 2

Adriana Soares Ralejo

UFRJ, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LEPEH) • GPD 2

Alessandra Carvalho

UFRJ - Oficinas de História • GPD 4

Alessandra Pedro

Unicamp - Patrimônios • GPD 3

Alexandre Rodrigues de Frias Barbosa

UERJ - Laboratório de Estudos das Diferenças e Desigualdades Sociais (LEDDES) • GPD 1

Alexia Pádua Franco

UFU - Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia e História (GEPEGH) • GPD 2

Almir Félix Batista Oliveira

UFRN - Espaços, Poder e Práticas Sociais / História e Espaços de Ensino • GPD 2

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

UFRJ - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LEPEH)/ Oficinas de História • GPD 2

Andréia de Assis Ferreira

UFMG - Polis e Mnemosine: Cidade, Memória e Educação • GPD 3

Ângela Ribeiro Ferreira

UEPG - Memórias e Escritos do Ensino de História • GPD 4

Antônio Simplicio Almeida

Unifesp - Memórias e Escritos do Ensino de História • GPD 1

Araci Rodrigues Coelho

UFMG - Polis e Mnemosine: Cidade, Memória e Educação • GPD 3

Arnaldo Pinto Júnior

Unicamp - Rastros História, Memória e Educação • GPD 3

Astrogildo Fernandes da Silva

UFU - Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia e História (GEPEGH)
• GPD 2

C

Camila Boaventura Rocha

Prefeitura Municipal de Uberlândia - UFU - Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de História e Geografia (GEPEGH) • GPD 1

Camilla Oliveira Mattos

Prefeitura Municipal de Seropédica - UFRRJ - Currículo, Cultura e Política • GPD 3

Carina Martins Costa

UERJ - Oficinas de História • GPD 3

Carla Beatriz Meinerz

UFRGS - Laboratório de Ensino de História e Educação (LHISTE) e Grupo de Pesquisa Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos da UFRGS • GPD 3

Carlos Augusto Lima Ferreira

UEFS - Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de História (GEPENH) • GPD 4

Carmen Teresa Gabriel

UFRJ - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LEPEH) / Oficinas de História • GPD 1

Caroline Pacievitch

UFRGS - Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI) e Grupo de Pesquisa do Laboratório de Ensino de História e Educação (LHISTE) • GPD 2

Celia Santana

UDESC - Pesquisa Ensino de História, Memória e Culturas e Laboratório de Ensino de História • GPD 4

Cinthia Monteiro de Araújo

UFRJ - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LEPEH) • GPD 4

Circe Maria Fernandes Bittencourt

PUC-SP – História das Disciplinas Escolares e dos Materiais Didáticos • GPD 4

Claudia Patricia de Oliveira Costa

UERJ/FFP - Núcleo de Estudos sobre Biografia, História, Ensino e Subjetividades • GPD 1

Cleonice Aparecida de Souza

USF - Rastros: História, Memória e Educação • GPD 3

Cristiani Bereta da Silva

UDESC - Ensino de História, Memória e Culturas • GPD 1

Cristina Meneguello

Unicamp - Patrimônios • GPD 4

D

Diego Bruno Velasco

UFRJ - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LEPEH) • GPD 2

E

Elaine Lourenço

Unifesp - Memórias e Escritos do ensino de História • GPD 1

Elaine Prochnow Pires

UDESC - Laboratório de Ensino de História e Educação (LHISTE) • GPD 3

Eleonora Abad Stenfenson

Colégio Estadual Guilherme Briggs - Grupo de pesquisa Currículo, Docência & Cultura (CDC) • GPD 3

Elison Antonio Paim

Unicamp - Pameduc/ Rastros / Kairós • GPD 3

Elizabeth Aparecida Duque Seabra

UFVJM - Centro de Estudos do Mundo Atlântico/ Educação História do Mundo Atlântico • GPD 1

Érika Elizabeth Vieira Frazão

UFRJ - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LEPEH) • GPD 2

Ernesta Zamboni

Unicamp - Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de História e Geografia (GEPEGH) • GPD 1

Everardo Paiva de Andrade

UFF - Grupo de pesquisa Currículo, Docência & Cultura (CDC) • GPD 1

F

Fabiana Rodrigues de Almeida

UFJF - CRONOS - História Ensinada, Memória e Saberes escolares • GPD 2

Fabricia Vieira Araújo

UERJ - Oficinas de História • GPD 4

Fernando de Araújo Penna

UFF - Laboratório de Ensino de História (LEH/UFF) / Oficinas de História - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LEPEH) • GPD 1

Flávia Eloisa Caimi

UPF – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação (GESPE) – Oficinas de História • GPD 1

Franciele Amaral Rodrigues dos Santos

UFU - Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de História e Geografia (GEPEGH) • GPD 2

G

Giovani José da Silva

UNIFAP - História, Antropologia e Ensino de História em Fronteiras • GPD 2

Gisela Monzato

UERJ - Laboratório de Ensino de História • GPD 3

H

Helena Maria Marques Araújo

UERJ - Laboratório de Ensino de História (LEH-CAp-UERJ) • GPD 3

Helenice Aparecida Bastos Rocha

UERJ - Oficinas de História • GPD 2

Helenice Ciampi

PUC-SP – História das Instituições e dos Intelectuais da Educação Brasileira - Docência em suas múltiplas dimensões • GPD 3

Hosana do Nascimento Romôa

UFF - Grupo de Pesquisa Currículo, Docência & Cultura (CDC) - Laboratório de Ensino de História (LEH) • GPD 1

Iamara da Silva Viana

PUC-RJ - Laboratório de Estudos em Ensino de História e Patrimônio Cultural (LEEHPAC) • GPD 2

Ilka Miglio Mesquita

UNIT - Grupo de Pesquisa História, Memória, Educação e Identidade (GPHMEI) • GPD 4

Janaina de Paula Espirito Santo

UFG - Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI) • GPD 2

Jenifer Cabral Silva

UFRRJ - Currículo, Cultura e Política • GPD 2

Jéssika Rezende Souza

UFRJ - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LEPEH) • GPD 3

João Batista Gonçalves Bueno

UEPB – Rastros: História, Memória e Educação • GPD 3

Juçara da Silva Barbosa Mello

PUC-RJ - Laboratório de Estudos em Ensino de História e Patrimônio Cultural (LEEHPAC) • GPD 3

Juliana Alves Andrade

UFRPE - Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Culturas (NEPHECs) • GPD 2

Juliana Miranda Filgueiras

UNIFAL-MG – Educação: Histórias, Culturas e Práticas • GPD 2

Juliana Pirola da Conceição Balestra

UNILA - Ensino de História, Educação Histórica e América Latina • GPD 2

Juliana Ricarte Ferraro

UFT - Rastros: História, Memória e Educação • GPD 3

Juliano Custódio

UNINOVE - Memórias e Escritos do Ensino de História • GPD 2

Leia Adriana da Silva Santiago

IF Goiano - Estudos Históricos • GPD 2

Lorene Santos

PUC-MG - Laboratórios de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LABEPEH) • GPD 4

Lourival dos Santos

UFMS - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História (GEPEH) • GPD 2

Lucas Victor Silva

UFRPE - Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Culturas (NEPHECS) • GPD 2

Luciana Borgerth Vial Corrêa

PUC-Rio - UFRJ - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LEPEH) • GPD 1

Luciana Rossato

UDESC - Ensino de História, Memória e Culturas • GPD 1

Luciano Azambuja

IFSC - Cultura, Práticas Escolares e Educação Histórica • GPD 1

Luciano Magela Roza

UFVJM – Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino de História (Labepeh/UFMG) • GPD 3

Luciene Maciel Stumbo Moraes

UFRJ e Colégio Pedro II - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LEPEH) • GPD 2

Lucinei Pereira Silva

UEMG - Polis e Mnemosine: Cidade, Memória e Educação • GPD 4

Luisa Andrade

UFMG - Polis e Mnemosine: Cidade, Memória e Educação • GPD 1

Luisa da Fonseca Tavares

PUC-RJ - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LEPEH) • GPD 2

Luiza Rafaela Bezerra Sarraff

UERJ/FFP - Oficinas de História • GPD 3

Magno Francisco Santos

UFRN - Teoria da História, Historiografia e História dos Espaços • GPD 2

Maíra Pires Andrade

UDESC - Ensino de História, Memória e Culturas • GPD 3

Marcella Albaine Farias Costa

UNIRIO - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LEPEH) • GPD 2

Marcus Leonardo Bomfim Martins

UFRJ - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LEPEH) • GPD 1

Margarida Maria Dias de Oliveira

UFRN – Espaços, poder e práticas sociais • GPD 2

Maria Aparecida da Silva Cabral

UERJ - Oficinas de História • GPD 2

Maria Aparecida Lima dos Santos

UFMS - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História (GEPEH) • GPD 2

Maria de Fátima Barbosa da Silva

Fundação Municipal de Niterói - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LEPEH) • GPD 1

Maria de Fátima Guimarães

USF – Rastros: História, Memória e Educação • GPD 3

Maria Paula Gonzalez

Universidad Nacional de General Sarmiento y Conicet (Argentina) - Oficinas de História • GPD 1

Maria Perpétua Baptista Domingues

UNIRIO - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LEPEH) • GPD 4

Mariana de Oliveira Amorim

UFRJ - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LEPEH) • GPD 1

Mariana Muaze

UNIRIO – Oficinas de História • GPD 4

Marinelma Costa Meireles

IFMA - História, Antropologia e Ensino de História em Fronteiras • GPD 2

Marizete Lucini

UFS - Grupo de Pesquisa em Educação, História e Interculturalidade • GPD 3

Martha Rosa Figueira Queiroz

UFRB - ARÒYÉ Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão, Educação para Relações Étnico-raciais, Educação Patrimonial e Ensino de História • GPD 3

Maurício dos Santos Ferreira

Secretaria do Estado de Educação/RJ • GPD 3

Mônica Martins da Silva

UFSC - Patrimônio Memória e Educação • GPD 3

N

Nilton Mullet Pereira

UFRGS - Grupo de Pesquisa do Laboratório de Ensino de História e Educação (LHISTE) • GPD 2

O

Olavo Pereira Soares

UNIFAL - Educação: Histórias, Culturas e práticas • GPD 2

P

Patrícia Bastos de Azevedo

UFRRJ - Currículo, Cultura e Política - Oficinas de História • GPD 2

Patrícia Teixeira de Sá

UNIRIO - Grupo de Pesquisa Educação e Mídia (GRUPEM - PUC-Rio) • GPD 2

Paulo Eduardo Dias de Mello

UEPG - Memórias e Escritos do Ensino de História • GPD 4

Paulo Raphael Siqueira Bittencourt

UFRJ - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LEPEH) • GPD 2

Paulo Ricardo S. Rodrigues

PUC-MG - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão Docente (GEPPDOC) • GPD 4

Priscila Nunes Pereira

UFRGS - Grupo de Pesquisa do Laboratório de Ensino de História e Educação (LHISTE) • GPD 3

R

Rafaela Albegaria Mello

Colégio Pedro II - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LEPEH) • GPD 4

Raone Ferreira de Souza

UFRJ - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LEPEH) • GPD 2

Renata Bernardo

USF - Rastros: História, Memória e Educação • GPD 3

Renato Coelho Barbosa de Freire

UERJ - Oficinas de História • GPD 2

Ricardo de Aguiar Pacheco

UFRPE - Laboratório de Estudos e Intervenções em Patrimônio Cultural e Memória Social • GPD 4

Rodrigo Dias Teixeira

UFRJ - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LEPEH) • GPD 2

Rosiane Marli Antonio Damazio

UDESC – Grupo de Pesquisa Ensino de História, Memória e Culturas • GPD 4

Rosiane Ribeiro Bechler

UDESC - Grupo de Pesquisa Ensino de História, Memória e Culturas • GPD 4

S

Sandra Regina Ferreira de Oliveira

UEL - Grupo de Pesquisa História e Ensino de História • GPD 3

Selva Edlamar Guimarães

UFU - Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de História e Geografia (GEPEGH) • GPD 2

Silma do Carmo Nunes

Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia – FUPAC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de História e Geografia (GEPEGH) • GPD 4

Sonia Maria Wanderley

UERJ – Oficinas de História – Laboratório de Ensino de História (LEH-CAp-UERJ) • GPD 4

T

Thiago Rodrigues Nascimento

PUC-Rio - História da Profissão Docente • GPD 2

V

Valéria Filgueiras

UFMT - ETRÚRIA - Laboratório de Estudos de Memória, Patrimônio e Ensino de História • GPD 4

Valéria Maria Santana Oliveira

Unit - Grupo de Pesquisa História, Memória, Educação e Identidade (GPHMEI) • GPD 1

Verena Alberti

UERJ - Grupo de Pesquisa em Memória, Acervos e Informação • GPD 2

Vitor de Andrade Barcelos

UFRJ - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LEPEH) • GPD 2

W

Warley da Costa

UFRJ - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LEPEH) / Oficinas de História • GPD 2

Wesley Oliveira Kettle

UFPA - História Social da Arte-UFPA • GPD 3

LEGENDA

GPD - Grupos de Pesquisa em Diálogo

- GPD 1** Desafios teórico-metodológicos da pesquisa em ensino de História
- GPD 2** Didática e currículo na pesquisa em ensino de História
- GPD 3** Demandas sociais e a pesquisa em ensino de História
- GPD 4** Políticas públicas e a pesquisa em ensino de História