

Organização
Luís Fernando Cerri
Juliana Alves Andrade
Giuvane de Souza Klüppel



A pesquisa no
Ensino de História
em tempos presentes:
História pública e mídias digitais



A pesquisa no
Ensino de História
em tempos presentes:
História pública e mídias digitais

Organizadores:

Luís Fernando Cerri
Juliana Alves Andrade
Giuvane de Souza Klüppel



Diretoria ABEH (2022 - 2023)

Presidente: Luis Fernando Cerri (UEPG)
Vice-presidenta: Maria Aparecida Lima dos Santos (UFMS)
Tesoureira: Vitória Azevedo da Fonseca (UFVJM)
Segundo Tesoureiro: Arnaldo Pinto Junior (UNICAMP)
Secretário: Augusto Ridson de Araújo Miranda (Rede Estadual de Educação - Ceará)
Segundo Secretário: Fernando de Araújo Penna (UFF)

Conselho ABEH (2022 - 2023)

André Victor Cavalcanti Seal da Cunha (UERN)
Arnaldo Martin Szlachta Junior (UFPE)
Carollina Carvalho Ramos de Lima (UFBA)
Cinthia Monteiro de Araujo (UFRJ)
Flávia Eloisa Caimi (UPF)
Jean Carlos Moreno (UENP)
Marcella Albaine Farias da Costa (UFRR)
Marcus Leonardo Bomfim Martins (UFJF)
Oswaldo Mariotto Cerezer (UNEMAT)
Wiliam Junior Bonete (UFPel)

Conselho Editorial da ABEH

Juliana Alves de Andrade (UFRPE)
Luis Fernando Cerri (UEPG)
Nilton Mullet Pereira (UFRGS)
Norma Lúcia da Silva (UFTM)
Renilson Rosa Ribeiro (UFMT)

Conselho Consultivo Editorial da ABEH

Aléxia de Pádua Franco (UFU)
Ana Zavala (CLAEH - Uruguai)
Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)
Arnaldo Pinto Jr. (UNICAMP)
Fernando Seffner (UFRGS)
Fernando de Araújo Penna (UFF)
Gonzalo de Amézola (UNTREF - Argentina)
Graciela Rubio (Univ. Valparaíso - Chile)
Marisa Massone (UBA - Argentina)
Mauro Cezar Coelho (UFPA)
Oswaldo Cerezer (UNEMAT)
Raquel Alvarenga Sena Venera (Univille)
Sandra Regina Ferreira de Oliveira (UEL)
Sebastián Plá (UNAM - México)
Valéria Filgueiras Dapper (UFMT)

Comissão Científica do XIII ENPEH

Profa. Dra. Aléxia Pádua Franco (UFU)
Profa. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)
Prof. Dr. Andre Victor Cavalcanti Seal da Cunha (UERN)
Prof. Dr. Arnaldo Pinto Junior (UNICAMP)

Prof. Dr. Augusto Ridson de Araújo Miranda (SEDUC/
 CE) Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura (UPE)
 Prof. Dr. Carlos Augusto Lima Ferreira (UEFS)
 Profa. Dra. Carolina Carvalho Ramos de Lima (UFBA)
 Profa. Dra. Cinthia Monteiro de Araújo (UFRJ)
 Profa. Dra. Cristiani Bereta da Silva (UDESC)
 Prof. Dr. Erinaldo Vicente Cavalcanti (UFPA)
 Prof. Dr. Fernando de Araujo Penna (UFF)
 Profa. Dra. Flávia Eloisa Caimi (UPF)
 Prof. Dr. Jean Carlos Moreno (UENP)
 Profa. Dra. Larissa Jacheta Riberti (UFRN)
 Profa. Dra. Marcella Albaine Farias da Costa (UFRR)
 Prof. Dr. Marcus Leonardo Bomfim Martins (UFJF) Profa.
 Dra. Margarida Maria Dias Oliveira (UFRN) Profa. Dra.
 Marizete Lucini (UFS)
 Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho (UFPA)
 Profa. Dra. Raquel Alvarenga Sena Venera (UNIVILLE)
 Profa. Dra. Verena Alberti (UERJ)
 Profa. Dra. Roseane Maria de Amorim (UFPB)
 Profa. Dra. Vitória Azevedo da Fonseca (UFVJM)
 Prof. Dr. Wilian Carlos Cipriani Barom (UFPR)
 Prof. Dr. Wilian Junior Bonete (UFPEL)

Projeto Editorial

Giovane de Souza Klüppel
 Tayane Ferreira de Almeida

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

A pesquisa no ensino de história em tempos
 presentes [livro eletrônico] : história
 pública e mídias digitais / Luis Fernando
 Cerri, Juliana Alves Andrade, Giovane de
 Souza Klüppel (orgs.). -- Ponta Grossa, PR :
 Associação Brasileira de Ensino de História :
 Editora da UFRPE, 2023. -- (Coleção XIII
 ENPEH ; 1)
 PDF

Vários autores.
 Bibliografia.
 ISBN 978-65-992865-4-4

1. História - Estudo e ensino 2. História -
 Pesquisa 3. Mídias digitais I. Cerri, Luis Fernando.
 II. Andrade, Juliana Alves. III. Klüppel, Giovane de
 Souza. IV. Série.

23-176337

CDD-907

Índices para catálogo sistemático:

1. História : Estudo e ensino 907

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

Sumário

Apresentação.....	8	
Aprendizado escolar, História Pública e mídias digitais: produzindo sentido para o passado.....	14	
DOCUMENTÁRIO NO ENSINO BÁSICO: A HISTÓRIA PÚBLICA NA SALA DE AULA		
Amanda Menger.....	15	
“UM REINO DE CONSCIÊNCIA OU NADA”: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O FILME CRUZADA (2005)		
Rafael Schier Granado.....	30	
HISTÓRIA GLOBAL E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: NOVAS POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA		
Bárbara Araújo Machado.....	41	
O TEATRO COMO POSSIBILIDADE DE NARRATIVA HISTÓRICA		
Maycon Douglas Bento, Ana Claudia Urban.....	52	
DITADURA BRASILEIRA: OS USOS DA MEMÓRIA NA CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS ANTIDEMOCRÁTICAS NAS POSTAGENS EM GRUPOS DO <i>FACEBOOK</i>		
Rogério Anderson Silva, Luis Fernando Cerri.....	70	
Divulgação científica no ensino de história: novos horizontes, antigos dilemas	86	
A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DOS SABERES ETNOBOTÂNICOS AFRO-BRASILEIROS POR MEIO DAS REDES SOCIAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA		
Thaís Salatiel Azevedo, Maria de Fátima Barbosa Pires.....	87	
LA EDUCACIÓN PROBLEMATIZADORA EN LA DIVULGACIÓN HISTÓRICA. NUEVOS DESAFÍOS EN EL CAMPO DE LA ENSEÑANZA		
Carolina Melita.....	97	
Pesquisa, produção e circulação de conhecimentos históricos: diálogos sobre experiências e desafios da divulgação científica.....		112
ÉTICA, ESTÉTICA E POÉTICAS DAS MEMÓRIAS SENSÍVEIS NO ENSINO DE HISTÓRIA		
Raquel Alvarenga Sena Venera.....	113	
DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA ÁREA DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FH UFG		
Cristiano Nicolini.....	121	
ENSINO DE HISTÓRIA E DITADURA: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES E		

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: PROPOSTAS PARA AULAS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	146
ENSINO DE HISTÓRIA, DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E <i>FAKE NEWS</i> : REFLEXÕES SOBRE A LUTA CONTRA A DESINFORMAÇÃO.....	160
REVISTA PALAVRAS ABEHRTAS: ENSAIANDO DIÁLOGOS NA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA EM ENSINO DE HISTÓRIA.....	172
A pesquisa e o uso das (TICS) no ensino de história: debates sensíveis sobre os desafios postos pela pandemia	186
AS TECNOLOGIAS DIGITAIS POSSIBILITANDO INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA: OS MUSEUS VIRTUAIS ADENTRANDO MEMÓRIA NA SALA DE AULA	187
A AULA E SUAS PARTES: PENSANDO AS MUDANÇAS E AS PERMANÊNCIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DE FOTOGRAFIAS	199
UMA ADAPTAÇÃO DA AULA-OFICINA DE ISABEL BARCA AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	210

Apresentação

o tempo próprio da lembrança é o presente: isto é, o único tempo apropriado para lembrar e, também, o tempo do qual a lembrança se apodera, tornando-o próprio (SARLO, 2007, p.10).

Escrever a apresentação da coletânea que reúne os textos expostos e debatidos no XIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História-ENPEH é um grande exercício epistemológico, sobretudo, por colocar em telas questões, perspectivas, saberes, fazeres, conceitos e temas investigados pelas(os) pesquisadoras(es) brasileiras(as) nos últimos anos. Essas Reflexões, nos convidam a olhar para aquilo que Beatriz Sarlo chamou de Tempo da Lembrança. O ENPEH é uma lembrança que se faz presente. O ENPEH é uma unidade de tempo-espaço importante, por ser o lugar de (re)construir da agenda de pesquisa do campo de Ensino de História, ou seja, território de produção do conhecimento e intercâmbio dos(as) pesquisadores(as) de diferentes regiões do país. Nesse sentido, falar do ENPEH não é só lembrar do evento em si, mas, rememorar o cenário político, social, econômico, cultural, educacional e científica de um período de isolamento/distanciamento social e retomada pública das atividades acadêmicas, comerciais e escolares.

O cenário em que ocorreu o XIII ENPEH, nos faz lembrar da expectativa da Comissão Organizadora de promover um evento acadêmico, após a reabertura das universidades, fechadas para evitar a propagação do vírus SARS-CoV-2 (Covid-19). Lembramos do sentimento de alegria e euforia que o encontro presencial provocou nos participantes que se abraçavam felizes nas dependências da Universidade Federal Rural de Pernambuco, durante o período de 9 a 11 de novembro de 2022.

Esse mesmo tempo, também não nos deixa esquecer que, vivíamos um momento de epifania no País. Um período de reafirmação do ideário de que os “sonhos são possíveis” (FREIRE, 2014), ou seja, um tempo em que a esperança venceu o medo, a ciência derrotou o vírus, a universidade resistiu ao

negacionismo e a frágil democracia respirou aliviada. Sem dúvida, um presente cheio de lembranças memoráveis, cuja marca será a superação mesmo que momentânea da polarização política, apatia, injustiça social, crescimento da desigualdade, incertezas e crises dos modelos econômicos, do sistema de representação política, questões climáticas e das relações interculturais e identitárias.

Como não poderia ser diferente, os(as) pesquisadores(as) do Ensino de História se mobilizaram para explicar os desdobramentos desses acontecimentos no processo de ensino-aprendizagem de História. A preocupação da comunidade dos(as) pesquisadores(as) voltaram-se para as antigas/ novas tensões e os processos de (re)construções do Campo de Pesquisa do Ensino de História, encarando os desafios de: 1) (re)pensar o lugar da disciplina nas discussões sobre aprendizagem presencial ou remota; 2) reconfiguração do lugar da produção das pesquisas em Ensino de História com a expansão da rede ProfHistória produções; 3) organização de um currículo e um programa de formação inicial de professores comprometido com o desenvolvimento da cidadania e justiça social. A comunidade acadêmica voltou-se para responder questões como: O que está acontecendo no mundo é o que estamos ensinando nas aulas de História? A História do tempo presente é tema de pesquisa e das aulas de História? O que muda no processo de ensino-aprendizagem pós-pandemia? Quais são os impactos das tecnologias e mídias digitais na maneira como crianças e adolescentes se relacionam com o presente?

Por isso, na XIII edição do evento, as/os associadas/os que participaram da Assembleia do XII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, que ocorreu on-line, organizado pela UFPA, em 2021, elegeram como temática para ENPEH: *A pesquisa no ensino de história em tempos presentes: tensões e (re)construções*, trazendo para o centro do debate aspectos que ainda são ponto de tensão, como: a expansão das fronteiras epistemológicas das pesquisas, o passado colonial (racismo) e a estrutura dos currículos brasileiros, estratégias metodológicas das novas pesquisas sobre questões de gênero, raça, sexualidade, classe e os diversos embates enfrentados pelos profissionais de

história nos espaços escolares, nas universidades e centros de memória e pesquisa.

O Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História – ENPEH é um evento que tem se consolidado como referência para as/os Pesquisadores do Ensino de História ao longo de sua trajetória. Desde o primeiro Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História em 1993, na Universidade Federal de Uberlândia, que tem por objetivo congrega pesquisadores, professores universitários e pós-graduandos para o debate sobre o Ensino de História. As temáticas que têm sido debatidas ao longo dos últimos eventos evidenciam as preocupações que permeiam o Campo de Pesquisa, bem como revelam a reconfiguração da produção do conhecimento até então situados quase que exclusivamente na área de educação. O evento vem para reafirmar que as áreas História e Educação se interpenetram e interpelam ao serem mobilizadas na efetivação do ensino e da aprendizagem escolar e não escolar da história e que antigas questões como: como o campo da pesquisa em Ensino de História tem se constituído? Quais perspectivas teóricas exercem força sobre as pesquisas de Ensino de História? Como se dá a relação entre os diferentes agentes dessa comunidade disciplinar? (RALEJO; MONTEIRO, 2019). Cabe, ressaltar que o ENPEH para além das questões postas por um ano pós-pandêmico, busca discutir em todas as suas edições o estatuto científico do campo da pesquisa em ensino de história e traçar um diagrama das forças e saberes que “constituem e constituíram historicamente essa área do conhecimento” (RALEJO; MONTEIRO, 2019, p.8).

Trata-se de um evento consolidado em âmbito nacional e internacional. De um espaço privilegiado de interlocução científica de pesquisadores do campo de Ensino de História no Brasil, e que tradicionalmente atrai pesquisadores estrangeiros, sobretudo da América do Sul, para a discussão de pesquisas em curso e troca de experiências. Em 2022, no ano da (re) reconstrução, o evento acontece pela primeira vez em Pernambuco, causando impacto na ciência, tecnologia e inovação por colocar em discussão questões como:

- Potencialidades, desafios e perspectivas para a consolidação da “área do ensino de História” como campo de conhecimento;
- Interlocução de pesquisadores em Ensino de História sobre referenciais teóricos e metodológicos de pesquisas em desenvolvimento nos Programas de Pós-Graduação em Educação, em História e nos Mestrados Profissionais em Ensino de História;
- Articulação de Grupos de Pesquisa e Linhas de Pesquisa em Ensino de História dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em História que reúnem pesquisadores nas Universidades brasileiras voltados para essa temática;
- Políticas públicas de orientação de práticas curriculares em Ensino de História, como forma de reafirmar o direito ao conhecimento do passado por todos os cidadãos;
- Espaço nacional de discussão sobre as formas como as demandas sociais têm sido abordadas e investigadas nas pesquisas em ensino de história e repercutido para a garantia e ampliação da democratização da educação;
- Possibilidades de ampliação dos processos de internacionalização, por meio do estabelecimento de convênios e acordos de cooperação com pesquisadores de outros países;
- Formação de jovens pesquisadores que se interessam pela história e seu ensino;
- Formação de professores que atuam nos níveis fundamental, médio e superior no campo da História e de seu ensino;
- Interlocuções que possibilitem novas parcerias de pesquisa de âmbito nacional e internacional;

Entendemos que o Recife, assim como o Pernambuco, atualmente tem sido uma das frentes de expansão e consolidação de pesquisas acadêmicas e cursos de pós-graduação na área do Ensino de História. Organizar um evento dessa magnitude é uma oportunidade de estreitar laços com as diferentes instituições de ensino e pesquisa existentes no país e na América Latina. Recife, como sede do XIII ENPEH, significou compromisso com a ampliação das

fronteiras epistemológicas e políticas, pois se tem a intenção de agregar as instituições de ensino públicas e privadas do Nordeste e Norte do Brasil na construção de reflexões consistentes, coerentes e legíveis. Além da UFRPE, tivemos o apoio e a parceria da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por meio do Programa de Pós-Graduação em História e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) e da Universidade de Pernambuco (UPE).

O presente livro oferece ao leitor um espaço de discussão e resistência. Os diferentes enfoques que norteiam os diversos trabalhos que compõem a coletânea, demonstram que as práticas de pesquisa em Ensino de História subvertem a tradição e geram tensão no campo. A coletânea traz as reflexões apresentadas no Grupo de Pesquisa em Diálogo (GPDs), espaços para a apresentação e discussão de pesquisas concluídas ou em estágio avançado, ou seja, um lugar de troca de experiências de pesquisas, oferecendo um conjunto de textos polifônicos que conta com uma diversidade de sujeitos, experiências e trajetórias. Gostaríamos de destacar que, esse espaço de discussão foi reconfigurado. Desde a primeira edição o evento ocorria totalmente presencial, a partir de 2023, os espaços de discussão se tornaram híbridos (online e off-line), permitindo que pesquisadores(as) de diferentes regiões do Brasil pudessem participar remotamente.

Na busca por afirmação do Ensino de História como lugar de produção de conhecimento, apresentamos um conjunto de reflexões sistematizadas nos GPDs, organizados para o público em 4 e-books. No Primeiro Volume, os textos versam sobre questões sobre o aprender e ensinar história em espaços públicos e mediados pelas mídias digitais. O Segundo Volume trata sobre as chamadas epistemologias decoloniais. No Terceiro Volume, as(os) leitoras(es) podem acompanhar os debates sobre currículo, avaliação da aprendizagem e livros didáticos, sejam como fonte ou objeto de pesquisa. Por fim, no Volume quatro os autores tratam das práticas de pesquisa mobilizados pelo Campo e o esforço de desenvolver uma educação democrática.

Esse número expressivo de pesquisas, nos convida a refletir sobre a produção acadêmica no campo do ensino de História, pensando desde o

processo de editoração, divulgação e a recepção por parte dos pesquisadores do Ensino de História, passando pela problematização do processo de formação dos(as) professores(as) de História, as experiências de sala de aula dos professores formados, os currículos, o processo de avaliação, as outras epistemologias, o compromisso com a educação democrática e o papel das novas tecnologias.

Por isso, a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), por meio do Programa de Pós-graduação em História (PGH) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Culturas (NEPHECs), sonhou em sediar o XIII Encontro Nacional dos Pesquisadores de Ensino de História (ENPEH), por despontar-se nos últimos anos como um importante núcleo de pesquisa sobre o Ensino de História, mudança significada num espaço de produção historiográfica para entender o Brasil do século XVIII e XIX. O evento realizado e agora apresentado em livro para a comunidade, nos lembra o alerta do pernambucano Paulo Freire, quando diz que “Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança” (FREIRE, 2014, p. 92).

Desejamos a todos(as) uma excelente leitura!

Recife e Ponta Grossa, setembro de 2023

Referência Bibliográfica:

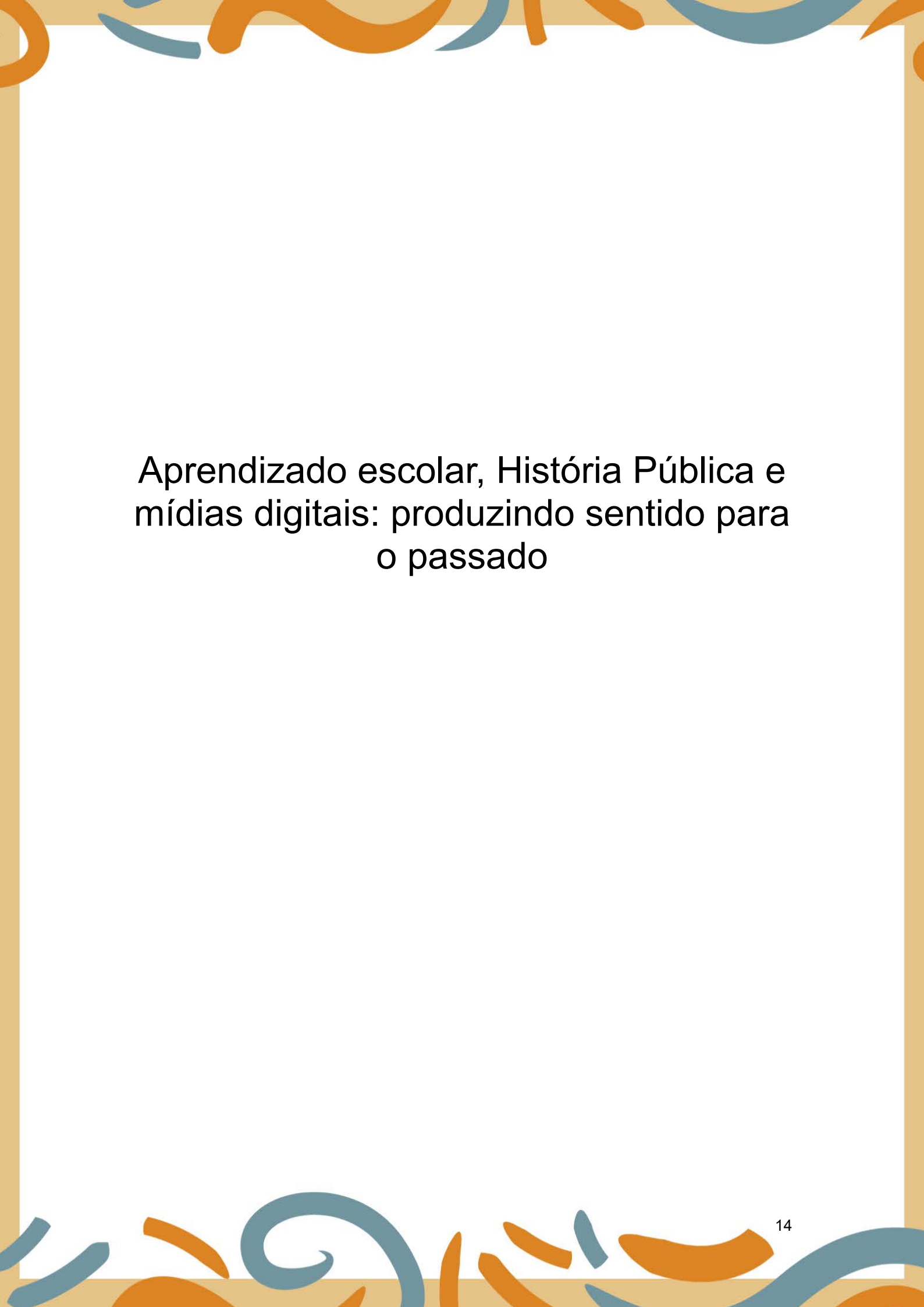
FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História**. 1 ed. Rio de Janeiro: Maud X, 2019.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**. Cultura da Memória e Guinada Subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. P. 10.



Aprendizado escolar, História Pública e mídias digitais: produzindo sentido para o passado

DOCUMENTÁRIO NO ENSINO BÁSICO: A HISTÓRIA PÚBLICA NA SALA DE AULA

Amanda Menger¹

Introdução

Em 2018, a cidade de Gramado, no Rio Grande do Sul, comemorou o centenário de fundação de seu primeiro hotel, Bertolucci, pertencente à família de mesmo nome (PREFEITURA SAÚDA..., 2019). No ano seguinte, a vinda dos veranistas seria facilitada pela chegada do trem à estação da Várzea Grande e em 1920, seria instalada uma segunda estação, o que faria mudar de vez a história do então distrito do município de Taquara (CAVALCANTE *et al*, 2020). Esta e outras histórias são o tema de uma série de documentários que estão em produção pelo Programa Municipal Escola de Cinema – Educavídeo desde 2018 (MENGER, 2019).

Essa série de produções audiovisuais, por si só já representaria um exemplo de história pública, uma vez que uma das intenções dessa prática é a divulgação do conhecimento histórico para um grande público (SANTHIAGO, 2015 e 2018; ROVAI, 2020). No entanto, a série *Gramado: 100 anos de turismo* possui outros diferenciais: entre eles está o fato de que os documentários são produzidos por adolescentes, alunos da rede pública municipal e estadual atendidos pelo Educavídeo. Outro aspecto importante é que a produção tem contado com o auxílio de historiadores, professores de História, museólogos e jornalistas e tem entrevistado personagens que são protagonistas desta saga que transformou um pequeno vilarejo em uma referência nacional em turismo. Um terceiro ponto importante é que as produções acabaram por se tornar materiais didáticos para o ensino de história local.

¹ Amanda Menger é jornalista e professora de História e Literatura, especialista em História, mestre em Educação e doutoranda em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atua na rede municipal de Educação de Gramado/RS desde 2016. E-mail: amandamenger@gmail.com.

No presente artigo, apresentaremos um relato da experiência de produção de documentários sobre a história do turismo em Gramado feita pelos estudantes, abordando desde os aspectos da produção até a recepção de episódios da série que estão sendo usados em outras atividades pedagógicas, incluindo de educação patrimonial. O texto também faz uma retomada da trajetória do Educavídeo e sua relação com a produção de cinema estudantil. Outro ponto que será explanado a seguir é o conceito de história pública e como esse campo de atuação tem sido visto no Brasil.

A história pública e o ensino de história

Ao olharmos para os últimos dez anos, pelo menos no Brasil, podemos observar um crescente número de iniciativas que se propõe a divulgar o conhecimento histórico, especialmente utilizando-se para isso das mídias digitais, tais como canais no Youtube, perfis em redes sociais como *Instagram*, *Facebook*, *podcasts*, entre outros. De forma geral, poderíamos agregar estas propostas como sendo história pública.

Segundo Santhiago (2015), a história pública é um termo criado por Robert Kelley, um norte-americano, no fim dos anos 1970. O objetivo era abrir uma nova área de trabalho para os egressos dos cursos de Pós-graduação em História, entre eles doutores, que não encontravam espaço nas universidades. Com o tempo, nos Estados Unidos, de fato constituiu-se um novo campo de trabalho. Para Santhiago (2018, p. 288), pode-se entender a história pública como:

um denominador comum para indivíduos que compartilham o impulso de publicizar conhecimento histórico, de adotar modelos participativos de construção de saber, ou de reconhecer a legitimidade discursiva de agentes que questionam de forma cada vez mais sonora e inventiva qualquer tipo de monopólio sobre o passado.

Pelas pesquisadas realizadas por Santhiago (2015), aos poucos a história pública se consolidou como um campo de trabalho para os historiadores americanos a ponto de ser reconhecido como historiador público aquele que possui esse título a partir de cursos de Pós-Graduação. Já no Brasil, o termo tem sido usado com mais frequência a partir dos anos 2010 para enquadrar as propostas de pesquisa e as iniciativas de divulgação do conhecimento histórico

para um público mais amplo, não restrito aos profissionais da área como demais historiadores ou professores. De acordo com Rovai (2020), em 2011, a Universidade de São Paulo (USP) realizou um curso sobre história pública e no ano seguinte se formou a Rede Brasileira de História Pública, ampliando então, não só o número de projetos, mas as discussões sobre o perfil brasileiro.

Para Rovai (2020), no Brasil há uma preocupação com os procedimentos e com os processos de produção e de publicização da história. Por isso, ela chama a atenção para pensar “para que e a serviço de quais interesses e grupos fazemos história pública” (ROVAI, 2020, p. 10), pois é inegável a necessidade de pensar as relações da história pública com o mercado editorial e com as audiências, especialmente no entendimento da história com um viés de entretenimento. Isso porque não basta somente ampliar a divulgação de informações históricas para que se democratize e universalize o conhecimento histórico. E aí reside um ponto de aproximação entre a história pública e o ensino de história, principalmente no Ensino Básico, pois estas propostas podem se tornar recursos pedagógicos para os docentes. Assim, Santhiago (2015, p.154) aponta que no Brasil há uma associação entre a história pública e a educação:

O fato de que isso se dê no terreno do ensino básico é mais um elemento que confirma o entendimento da história pública não como um campo específico, mas como uma perspectiva de análise da produção histórica e como uma atitude crítica diante do presente, do passado e do futuro. Aqui a história pública canaliza e amplifica debates sobre a relevância e o papel da história, do historiador, do ensino e das instituições de história, memória e patrimônio.

Mas a história pública no âmbito do ensino básico pode ser entendida não apenas pela possibilidade de recurso pedagógico. É possível fazer mais: os educandos podem utilizar-se desses procedimentos para se tornarem eles mesmos produtores. O objetivo não é que os alunos substituam ou atuem como historiadores. Na realidade, é a oportunidade para que eles entendam como a história é produzida, bem como se relacionem também com as diversas formas de publicização que as tecnologias proporcionam, fazendo um trabalho que poderia ainda entendido no viés do letramento digital ou de uma educação para e com a mídia, como pressupõe as propostas de Mídia-Educação (FANTIN 2006 e BELLONI, 2009).

Nesta perspectiva é que podemos entender como a série documental *Gramado: 100 anos de turismo*, produzido pelos alunos da turma do Avançado do Programa Municipal Escola de Cinema – Educavídeo se insere em uma prática de história pública. Os documentários tratam da história do turismo na cidade de Gramado, município reconhecidamente como um dos principais destinos turísticos do Brasil. A produção tem como objetivo recontar a trajetória do turismo no município e além de ser produzido por estudantes, tem sido utilizado por professores da rede municipal para o trabalho didático com outros alunos. A seguir, vamos apresentar como essa produção foi organizada e os resultados obtidos tanto em termos de alcance interno, na rede municipal, quanto externos, para outros públicos, bem como a percepção dos alunos a respeito da produção. Em 2018, a cidade de Gramado, no Rio Grande do Sul, comemorou o centenário de

A trajetória do Educavídeo

O Programa Municipal Escola de Cinema – Educavídeo teve início em 2011, quando um grupo de 23 alunos, com idades entre 13 e 15 anos, de três escolas da rede municipal de Gramado, orientados pela professora Denise Foss, na época coordenadora do programa Cultura na Escola, da Secretaria Municipal de Educação participaram da etapa de Gramado do projeto “Laboratório: experimentação e produção audiovisual de curta metragem”. A iniciativa fazia parte do Festival Nacional de Curtíssima Metragem – Claro Curtas promovido pelo Instituto Claro (MENDER, 2017).

A participação do grupo no festival motivou a secretaria a implementar ações de forma institucional em 2012. Inicialmente foram organizados núcleos de produção em algumas escolas da rede municipal. As filmagens eram feitas com celulares. Mesmo com as dificuldades de estrutura, naquele ano o Educavídeo integrou a programação paralela do Festival de Cinema de Gramado. A partir de 2013, as produções dos alunos começaram a ser exibidas em uma noite específica, a *avant-première* do Festival de Cinema de Gramado, dentro do Palácio dos Festivais, com os alunos participando das mesmas

atividades que os produtores, cineastas e atores profissionais, como a famosa passagem pelo tapete vermelho na Rua Coberta (MENGER, 2017).

O incentivo à produção audiovisual pelos estudantes ganhou impulso em 2014: a partir de uma parceria entre a Secretaria Municipal da Educação e a Gramadotur (autarquia responsável pela realização de eventos) as atividades do Educavídeo passaram com a participação de profissionais de cinema ao longo de todo ano – anteriormente eram oficinas pontuais. Em 2015, os núcleos escolares foram substituídos por um centro, com as aulas ocorrendo na ExpoGramado e também na SME, sendo criadas turmas definidas a partir da experiência dos alunos: Iniciante, Intermediário e Avançado, modelo adotado até 2022.

Em 2016, o Educavídeo deixou de ser um projeto da Secretaria da Educação e passou, por meio do decreto, a ser um Programa Municipal, tendo sua continuação garantida por ação da gestão municipal (EMOÇÃO MARCA..., 2016). Já em 2017, o programa foi beneficiado de um convênio entre o município e a Secretaria Nacional do Audiovisual, pertencente ao então Ministério da Cultura. As ações pertenciam ao projeto *Olhar Brasil*, que previa a criação de um Núcleo de Produção Audiovisual no município. Com esse convênio, o Educavídeo recebeu equipamentos como câmeras fotográficas, lentes, iluminação, ilha de edição, programas de edição, totalizando R\$ 560 mil em investimentos (CONFIRMADA A VINDA..., 2017).

Com esses novos equipamentos, o Educavídeo deu início a produções que incluíram outros formatos audiovisuais como uma *web-série*, um documentário de média-metragem e a série documental sobre o turismo no município (MENGER, 2020). Com a pandemia de Covid-19, as atividades do programa foram paralisadas em 2020. Naquele ano não foram realizadas aulas entre o fim de março e dezembro, e a noite do Educavídeo no Festival de Cinema foi uma homenagem aos 10 anos do programa, com a participação de ex-alunos, com destaque para aqueles que se decidiram profissionalmente por seguir carreira em áreas de Comunicação (NOITE DO EDUCAVÍDEO, 2020).

As atividades foram retomadas de forma híbrida em 2021, com a produção de um curta-metragem e de uma média metragem de ficção gravados de forma

remota pelos alunos (NOITE DO EDUCAVÍDEO, 2021) e ainda o início das gravações de um novo documentário: os 50 anos do Festival de Cinema de Gramado, apresentado na edição do próprio festival em 2022. As atividades presenciais foram retomadas em 2022.

Desde 2011, o Educavídeo produziu mais de 100 obras audiovisuais entre ficção e documentários de curtíssima, curta e média-metragem. Nesse período, cerca de 900 adolescentes foram atendidos pelo programa. Além da forma audiovisual, o Educavídeo também se dedica à oferta de cursos de formação continuada para o uso do audiovisual para professores do ensino básico. As produções realizadas pelos alunos são exibidas nas noites do programa no Festival de Cinema de Gramado, em festivais de vídeo estudantil, em atividades pedagógicas promovidas pela Secretaria Municipal da Educação e demais entidades da administração municipal e estão disponíveis em um canal próprio no YouTube (<https://www.youtube.com/channel/UC1cuHCWEFcsFdWw7CG3QoIQ>).

A série Gramado 100 anos de turismo

A abertura do Hotel Bertolucci, da família de mesmo nome, em 1918, na região central do atual município de Gramado, seria um marco para o desenvolvimento do setor turístico na cidade. A família Bertolucci viu na extensão da ferrovia a possibilidade de receber no período do verão hóspedes vindos de Porto Alegre e do Vale do Rio dos Sinos. Inicia-se aí um conjunto de ações e empreendimentos que faria, décadas depois, Gramado um dos destinos turísticos mais procurados do Brasil.

Em função do centenário foram realizados alguns eventos organizados pela Prefeitura Municipal de Gramado e por entidades do setor turístico. Uma das ações foi o convite da Secretaria Municipal da Cultura e do Arquivo Público Municipal João Leopoldo Lied ao Programa Municipal Escola de Cinema – Educavídeo, da Secretaria Municipal da Educação para produzir um documentário sobre os 100 anos do turismo. O convite foi feito em outubro de 2018, logo após a exibição de outro documentário produzido pelo Educavídeo *Corrida pela Vida: uma jornada de gratidão*, no Festival de Cinema de Gramado

daquele ano e que contava a trajetória de 20 anos da Corrida pela Vida, evento de arrecadação de fundos do Instituto do Câncer Infantil (ICI) de Porto Alegre e que atende crianças e adolescentes com câncer (EDUCAVÍDEO FALARÁ, 2017).

Devido à extensão da proposta e das diversas fases e setores que deveriam ser abordados no documentário, a equipe docente do Educavídeo juntamente com os alunos da turma do Avançado, que seria responsável pela produção, decidiu pela realização de uma série documental com 11 episódios. A intenção era iniciar a produção ainda no segundo semestre de 2018 e concluí-la no primeiro semestre de 2021. No entanto, devido à pandemia de Covid-19 o planejamento foi alterado e até dezembro de 2022 apenas os três primeiros episódios tinham sido finalizados. Os episódios foram divididos a partir de eixos temáticos e dentro de cada episódio buscou-se dar um aspecto cronológico à narrativa: a chegada do trem; hotelaria e a grife Gramado (malharias, artesanato de vime e móveis); festas e eventos; gastronomia (chocolate, vinícolas, café colonial, fondue, galeto, festival de gastronomia); agroturismo; parques e espaços naturais; parques e atrações temáticas; turismo de saúde; aspectos urbanísticos; cultura e artes; e o turismo do futuro.

Destes foram produzidos e exibidos os dois primeiros episódios: Nos trilhos da História (2019) e De Gramado para o mundo (2019). O terceiro episódio, sobre as festas e eventos, está pronto e foi exibido apenas em um evento interno do Educavídeo em dezembro de 2019 (EDUCAVÍDEO REALIZA EVENTO, 2019), pois a intenção era exibi-lo na noite do Educavídeo no Festival de Cinema de 2020, no entanto, com a pandemia, a edição do festival foi especial em comemoração aos 10 anos do programa e não foram exibidas produções inéditas. Já em 2021, deu-se prioridade para a exibição das produções feitas no contexto pandêmico, sendo realizadas de forma remota pelos alunos. Os episódios já exibidos no Festival de Cinema de Gramado estão hoje disponíveis no canal do Educavídeo no Youtube e foram exibidos também em dois festivais estudantis: Festival de Cinema Estudantil de Alvorada (FECEA), em Alvorada/RS e no Festival Você na Tela, de Palmas, no Tocantins (EDUCAVÍDEO

CONQUISTA, 2021) e no Festival de Cinema Estudantil de Guaíba de 2022, onde recebeu o prêmio Destaque em Documentário.

A produção dos vídeos contou com a participação dos alunos da turma do Avançado e apoio da equipe docente e técnica do Educavídeo. As entrevistas foram realizadas a partir da seleção de pessoas que tinham vínculos diretos ou indiretos com os temas de cada episódio. Os nomes surgiram a partir das pesquisas realizadas pelos alunos e com a nossa orientação. Foram utilizadas como bibliografia livros publicados por historiadores locais como Marília Daros (1995 e 2008) e Iraci Casagrande Koppe (1993), bem como dissertações de mestrado (CASAGRANDE, 2006 e VARGAS, 2013) e artigos científicos que tratam do turismo em Gramado. As entrevistas realizadas pelos alunos tiveram os roteiros elaborados e discutidos nas aulas que antecederiam as gravações e adotou-se para esse projeto a metodologia das entrevistas jornalísticas e não de história oral. A escolha metodológica se deve a uma aproximação maior dos alunos e dos integrantes da equipe docente e técnica (que incluía uma jornalista) com a técnica de entrevistas jornalísticas.

Para a elaboração deste artigo, a equipe docente solicitou aos alunos da turma do Avançado que respondessem um questionário sobre como foi produzir estes episódios e para aqueles que no período da produção estavam em outros módulos (Iniciante e Intermediário) também respondessem na condição de público. Dos 10 alunos da turma do Avançado, oito responderam ao questionário, feito a partir de um formulário do *Google*. Destes, dois participaram da produção e os demais responderam como público que assistiu a exibição realizada no Palácio dos Festivais, em 2019.

Os alunos refletiram sobre a importância da produção de documentários tendo a história do município como temática. De forma geral, os alunos consideraram a produção como uma forma de divulgação da história: “é extremamente importante para o cidadão saber suas origens e a história do local que habita. Em Gramado poucos são os que sabem como a cidade se formou, então produzir um documentário sobre isso é levar a história até o cidadão dando-lhe assim o acesso a informações importantes de forma fácil e prática” (ENTREVISTA A, 2021). Para outro aluno o documentário acaba

sendo uma forma de divulgar a história da cidade inclusive para os próprios moradores: “De extrema importância pois a própria população gramadense não sabe sua história e para as pessoas de fora também conhecer a nossa cidade nossa história” (ENTREVISTA B, 2021). Os alunos também pontuaram que o Educavídeo deve continuar produzindo documentários sobre a história do município: “O programa traz uma visão mais didática e acessível do assunto, de maneira que a comunidade tenha maior participação por meios de acesso gratuitos (como o Youtube)” (ENTREVISTA C, 2021).

Para os alunos as maiores dificuldades de produção foram lidar com o gênero textual roteiro de documentário, pois estavam acostumados ao roteiro de ficção que tem características e *layout* diferentes; e ainda a falta de apoio do poder público em relação à transporte, pois nem sempre havia carro e/ou motorista disponível para levar a equipe de produção aos locais onde as entrevistas seriam realizadas ou mesmo para a captação de imagens de apoio. Entre os pontos positivos os alunos apontaram que conheceram mais sobre a cidade: “tivemos contato com pessoas de fato importantes para a história de Gramado. Foi interessante ver cada ponto de vista sendo colocado de forma explícita e se encaixando com demais entrevistas feitas” (ENTREVISTA A, 2021).

Sobre os conhecimentos prévios dos alunos em relação à história do município eles observam de modo geral que sabiam muito pouco, pois tiveram alguns destes temas em aulas de história e de turismo na escola. A organização curricular do município até 2020 estipulava estes conteúdos apenas no 4º ano e ficava à critério dos professores abordarem isso novamente em outros momentos da formação. Assim, os alunos da turma do Avançado tiveram sua formação apenas nas séries iniciais. Com o Documento Orientador do Território de Gramado (DOTG, Gramado, 2020), estabelece-se que os conteúdos relativos à história de Gramado são abordados no 4º ano e devem ser retomados posteriormente, nos anos finais do Ensino Fundamental, relacionando-os aos conteúdos de história do Brasil geral, bem como nas disciplinas de Geografia e Ciências também em questões relacionadas ao clima, relevo, hidrografia, fauna e flora, por exemplo.

Após a produção do documentário, os alunos observaram um aumento no interesse sobre a história do município e também observaram que conseguiram relacionar os acontecimentos locais com os contextos estadual, nacional e mundial. Os alunos demonstraram-se contentes ao saberem que os dois episódios que estão disponíveis no Youtube estão sendo utilizados em projetos didáticos para o ensino de história do município. “Penso que seja uma iniciativa bem interessante e que contribui para o aprendizado do aluno, pois o ensino através do audiovisual é uma opção para mudar a rotina quadro-caderno” (ENTREVISTA A, 2021); “Que máximo! Estão reconhecendo o trabalho das pessoas que fizeram e saber que o documentário está sendo usado é bem importante” (ENTREVISTA D, 2021); e ainda: “Muito interessante, pois mostra todas as curiosidades sobre a história de Gramado e também trás (*sic*) mais visibilidade para o Educavídeo” (ENTREVISTA E, 2021).

Para 2022, o projeto de Educação Patrimonial promovido pela Secretaria Municipal da Educação deve ser ampliado e a intenção é utilizar os episódios da série documental, especialmente o primeiro, que aborda o início da colonização e as mudanças trazidas pela chegada da ferrovia. O projeto de Educação Patrimonial teve início em outubro de 2021 de forma piloto, com turmas de 6º anos da EMEF Henrique Bertolucci, com oficinas ministradas pelo professor mestre em História Alex Müller e pelo museólogo do Museu Municipal Hugo Daros, Márcio Dillmann de Carvalho.

Ainda sobre o questionário respondido pelos alunos, eles demonstraram-se surpresos e interessados em conhecer mais sobre o campo de atuação da história pública e entender como os documentários que eles têm produzido nos últimos anos se inserem nessas práticas de produção e de divulgação do conhecimento histórico. Sobre a produção de novos documentários os alunos disseram que se interessam em produzir mais, inclusive de temas que não sejam necessariamente de história, mas que indiretamente o são, por abordarem assuntos relevantes na atualidade - e que se tornarão futuramente um documento da história presente como observa Napolitano (2007, p.67): “É sempre preciso lembrar que todo filme pode ser tomado como documento histórico de uma época, a época que o produziu”.

Considerações finais

A história pública como observa Rovai (2020) não se restringe à divulgação do conhecimento científico em história. Ela se relaciona também às práticas de pesquisa que propõem uma interação maior com o público, inclusive visando uma produção historiográfica para e com o público. Assim, a história pública se torna uma possibilidade também educativa para o ensino básico, pois permite aos educandos ter contato com a produção historiográfica a partir da pesquisa de temas que se relacionem com a sua realidade, apropriando-se dos procedimentos historiográficos e desta forma, entendendo como se constrói o conhecimento histórico.

E é exatamente nessa linha que o Programa Municipal Escola de Cinema – Educavídeo tem trabalho nos últimos anos. Ao se propor a produzir documentários contando a história de Gramado, os alunos puderam ter contato com essa trajetória e além do conhecimento pessoal, estão compartilhando-o com outros estudantes e professores, bem como um público ainda maior, externo, com a participação em festivais estudantis e pela disponibilização dessas produções em plataformas de acesso público como o Youtube.

A produção de documentários pelo Educavídeo teve um crescimento nos últimos cinco anos. A obra sobre a Corrida pela Vida abriu um campo de atuação que até então não tinha sido muito explorado pelo programa, o primeiro e único documentário até aquele momento era *Os desbravadores*, de 2013 sobre a formação do município a partir da colonização e imigração. Em 2018 teve início a produção da série documental aqui apresentada e em 2021, um novo projeto: o documentário sobre os 50 anos do Festival de Cinema de Gramado, que aborda a história do mais antigo festival de cinema em atuação no Brasil e como isso impactou a produção audiovisual no país e como esse evento tornou o município conhecido internacionalmente e acabou influenciando todo o *trade* turístico.

Além de compreender melhor a realidade do município, a série documental possibilitou aos alunos participantes também entenderem como se realiza pesquisa histórica, com as suas dificuldades, obstáculos, metodologias e

discussões sobre as abordagens, escolha das fontes (documentais e orais). Um segundo aspecto importante é que o formato escolhido, o documentário audiovisual, também apresenta seus dilemas para os estudantes, como eles apontaram nas entrevistas a dificuldade de entender e produzir dentro do gênero textual do roteiro de documentário, pois já dominavam o roteiro de ficção e eles possuem características diferentes. O uso do audiovisual como suporte também traz aos alunos uma série de conhecimentos e habilidades, o que contribui para sua formação crítica como defendem as teorias de Mídia-Educação, na qual o aluno não aprende somente com o contato com o audiovisual, mas e principalmente com a produção e a reflexão sobre ele.

Um terceiro aspecto relevante é por fim, a publicização desta produção. No Educavídeo isso ocorre normalmente com a exibição no Festival de Cinema de Gramado, na disponibilização das produções no canal do Youtube e na participação dos festivais de vídeo/cinema estudantil. Porém, no caso da série documental isso tem ainda outra dimensão: as obras se tornam material didáticos quando são levadas para a sala de aula pelos professores da rede municipal como recurso pedagógico. As críticas, positivas e negativas, sobre as produções documentais a partir da participação de festivais e do uso didático por professores, têm contribuído muito para o amadurecimento dos alunos e do programa, além de ser um forte incentivo à continuidade das ações e da realização de novos projetos, uma vez que a comunidade tem se mostrado não só receptiva, mas também com expectativas de poder participar de novas produções.

Referências

BARROSO, Vera Lúcia. DAROS, Marília. Raízes de Gramado: 40 anos. Porto Alegre: EST, 1995.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 3ªed. Campinas: Autores Associados, 2009

CASAGRANDE, Gilnei R. **Um cheiro do vinho**: presença italiana em Gramado. 2006.106 f. Dissertação (Mestrado em História) – PUCRS Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas Porto Alegre, 2006.

CAVALCANTE, Raimundo Nonato Wanderley de Souza (org.). **Gramado**: Dos primeiros povoadores a chegada do trem (1919). Gramado: Secretaria Municipal da Educação, 2020.

CONFIRMADA A VINDA de equipamentos para o Educavideo. **Prefeitura Municipal de Gramado**. Disponível em: <http://www.gramado.rs.gov.br/noticia/1280/confirmada-vinda-de-equipamentos-para-o-educavideo>. Acesso em 27 set.2017.

DAROS, Marília. Grãos: coletânea histórica. Porto Alegre: Ed. do Autor, 2008. DAROS, M.;

DE GRAMADO para o mundo. Direção: Bianca Fioreze e Thaís dos Santos, 2020 (10min52s). Publicado pelo canal Educavideo Gramado. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-cJEL6ghGUU&list=PLU_LMCNgGnZf_JSB2XVKqYJLcP5iBxUMH&index=2. Acesso em 10 dez. 2021.

EDUCAVÍDEO CONQUISTA cinco prêmios em festivais nacionais. Jornal Integração. 7 dez. 2021. Disponível em: <https://leiafacil.com.br/noticia/educacao/educacao-gramado-e-canela/educavideo-conquista-cinco-premios-em-festivais-nacionais/>. Acesso em 10 dez. 2021.

EDUCAVÍDEO FALARÁ da Corrida pela Vida. **Jornal de Gramado**. 28 jul. 2017. Disponível em: <https://www.jornaldegramado.com.br/2017/07/noticias/regiao/2148186-educavideo-falara-da-corrida-pela-vida.html>. Acesso em 10 dez. 2021.

EDUCAVÍDEO REALIZA EVENTO de encerramento. Educavideo Gramado. 4 dez. 2019. Disponível em: <http://educavideogramado.com.br/educavideo-realiza-evento-de-encerramento/>. Acesso em 10 dez. 2021.

EMOÇÃO MARCA sessão do Educavideo em Gramado. **Gramado Site**. Publicado em 26 ago.2016. Disponível em: <https://www.gramadosite.com.br/noticias/autor:GramadoSite/id:299361>. Acesso em 25 set.2017.

ENTREVISTA ALUNO A. Gramado: entrevista formulário escrito. 2021.

ENTREVISTA ALUNO B. Gramado: entrevista formulário escrito. 2021.

ENTREVISTA ALUNO C. Gramado: entrevista formulário escrito. 2021.

ENTREVISTA ALUNO D. Gramado: entrevista formulário escrito. 2021.

ENTREVISTA ALUNO E. Gramado: entrevista formulário escrito. 2021.

FANTIN, Monica. **Mídia-Educação**: Conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

GRAMADO, Prefeitura Municipal. Decreto 097/2016, 20 de julho de 2016. Dispõe sobre a Criação do Programa Municipal Escola de Cinema – Educavideo no Município de Gramado.

GRAMADO, Prefeitura Municipal. Documento Orientador do Território de Gramado (DOTG). Secretaria Municipal da Educação, Gramado: 2020.

KOPPE, Iraci Casagrande; DRECKSLER, Carlos Gilberto. **Era uma vez...!** Gramado: Ed. Nogbeck, 1993.

_____. Raízes: indústrias antigas de Gramado. In: BARROSO, Vera Lúcia. DAROS, Marília. **Raízes de Gramado**: 40 anos. Porto Alegre: EST, 1995.

MENGER, Amanda. De projeto a programa: a trajetória do Educavideo – Escola de Cinema. In: 2º **Congresso Brasileiro de Produção de Vídeo Estudantil**, 2017, São Leopoldo. Pelotas: Congresso Brasileiro de Produção de Videoestudantil, 2017. v.1. p.20 – 30. Disponível em: <http://https://wp.ufpel.edu.br/cbpve/files/2020/03/ANAIS-2%C2%BA-CBPVE.pdf>. Acesso em 1 dez. 2021.

_____. A produção de novos formatos audiovisuais In: MOSTRA JOAQUIM VENÂNCIO & SEMINÁRIO DE AUDIOVISUAL E EDUCAÇÃO, 2020, Rio de Janeiro. In: **Roquette-Pinto – Dossiê Especial: Mostra Joaquim Venâncio e Seminário de Audiovisual e Educação..** Pelotas: Rubra Editora, 2020. v.1. p.9 – 21. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/roquettepinto/4a-edicao-da-revista-roquette-pinto-a-revista-do-video-estudantil-2/>. Acesso em 1 dez. 2021.

_____. Educavideo inicia produção de documentário sobre o turismo. Educavideo Gramado. 29 mar. 2019. Disponível em: <http://educavideogramado.com.br/educavideo-inicia-producao-de-documentario-sobre-o-turismo/>. Acesso em 1 dez. 2021.

NAPOLITANO, Marcos. A escrita fílmica da história e a monumentalização do passado. In: CAPELATO, Maria Helena; MORETTIN, Eduardo; NAPOLITANO, Marcos; SALIBA, Elias Thomé. **História e cinema**. São Paulo: Alameda, 2007.

NOITE DO EDUCAVÍDEO será virtual. Educavideo Gramado. 16 set. 2020. Disponível em: <http://educavideogramado.com.br/noite-do-educavideo-sera-virtual/>. Acesso em 1 dez. 2021.

NOITE DO EDUCAVÍDEO no Festival de Cinema será dia 12 de agosto. Educavideo Gramado. 10 ago. 2021. Disponível em: <http://educavideogramado.com.br/noite-do-educavideo-no-festival-de-cinema-sera-dia-12-de-agosto/>. Acesso em 1 dez. 2021.

NOS TRILHOS da História. Direção: Bianca Fioreze e Thaís dos Santos, 2020 (10min44s). Publicado pelo canal Educavídeo Gramado. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V04EkyXHBs8&list=PLU_LMCNgGnZf_JSB2XVKqYJLcP5iBxUMH&index=1&t=138s. Acesso em 10 dez. 2021.

OS DESBRAVADORES. Direção: Pedro Bertoldi, 2013 (9min9s). Publicado pelo canal Educavídeo Gramado. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sb-e4PJYKGo&list=PLU_LMCNgGnZczflorigTG4lj2BJTKTsOC&index=1. Acesso em 10 dez. 2021.

PREFEITURA DE GRAMADO SAÚDA DIA MUNDIAL DO TURISMO. **Gramado Magazine**. 27 set. 2018. Disponível em: <https://gramadomagazine.com.br/prefeitura-de-gramado-sauda-o-dia-mundial-do-turismo/>. Acesso em 1 dez. 2021.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. História Pública: um desafio democrático aos historiadores. In Coleção **História do Tempo Presente**: volume 2 / Tiago Siqueira Reis et al. organizadores. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.

SANTHIAGO, Ricardo. Servir bem para servir sempre? Técnica, mercado e o ensino de história pública. In: **História Hoje**, v. 08, n. 15, 2015, p.135-157, 2019. Disponível em: <https://rhbj.anpuh.org/RHHJ/article/view/533>. Acesso em 1 dez. 2021.

_____. História pública e autorreflexividade: da prescrição ao processo. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 286 - 309, jan./mar. 2018.

VARGAS, Daniela Pereira de. **Turismo e imaginário**: o percurso histórico do chocolate em Gramado (RS). 2013. 134f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Turismo) – Universidade de Caxias do Sul – Mestrado em Turismo. Caxias do Sul, 2013.

“UM REINO DE CONSCIÊNCIA OU NADA”: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O FILME CRUZADA (2005)

Rafael Schier Granado ¹

Introdução

O cinema, como outras formas de arte, atinge os sentidos, as emoções, gera questionamentos com roteiros inteligentes, geniais com reviravoltas inesperadas. Portanto é marcante em diferentes momentos da vida e da formação do cidadão, seja nas fases de escolarização, ou além dessa. Este é o caso do autor deste trabalho, pois a escolha do filme a ser analisado se deu, por ter sido marcante em vários momentos da formação escolar e acadêmica.

Como aluno de Ensino Médio (2011 – 2013), um adolescente deslumbrado com o mundo medieval e suas armas e guerras, esse pareceu um filme maçante, com muitos diálogos, poucas cenas de batalha. Já, no curso de graduação de Licenciatura em História – UEPG (2014-2018), em dois momentos, com objetivos de orientação e realização de uma análise fílmica sobre representações da mentalidade social, no período histórico da Idade Média (Séculos V e XV) e as nuances ideológicas percebidas na sociedade ocidental na atualidade (séculos XX e XXI), lançou-se novos olhares sobre o mesmo, tanto quanto à produção historiográfica, quanto às possibilidades do trabalho em sala de aula, no ensino de História.

Reconhece-se a necessidade do uso de mídias no ensino, devido à importância dessas na vida cotidiana dos adolescentes e jovens, em fase de escolarização. Assim como, as inúmeras possibilidades metodológicas de uso de filmes no ensino. Entre essas a de apresentar uma proposta de trabalho didático de análise fílmica, a partir do filme “A Cruzada” estabelecendo uma seleção de cenas e análise do filme “A Cruzada” de Riddley Scott (2005).

Para tanto, estabeleceu-se os seguintes objetivos: 1- Analisar as questões de poder e simbologias das Cruzadas, utilizadas pela obra fílmica, tendo em vista

¹ Mestrando no curso de Mestrado Profissionalizante em Ensino de História (ProfHistória - UEPG); Professor (SEED-PR); e-mail para contato: rafaelsggranado@gmail.com

o contexto pós-atentados ao World Trade Center; 2 - discutir sobre as relações de poder da obra cinematográfica *A Cruzada* (2005), comparando com as relações diplomáticas entre Estados Unidos e Oriente Médio durante o mesmo período; 3 - perceber com uma obra cinematográfica representa um tempo histórico do passado, trazendo em si mensagens ideológicas válidas para a sociedade, no tempo de sua produção; reconhecer a importância do cinema como fonte histórica; 4 - apontar alguns aspectos do discurso cinematográfico válidos para os acontecimentos políticos internacionais que envolvem os EUA, no momento da produção cinematográfica (2003 – 2005) e para acontecimentos recentes.

O público a ser atingido são alunos do ensino médio, pois, não se tratando de um primeiro contato com o tema “Cruzadas”, facilita o debate sobre o tema. Além disso, a discussão demanda determinada capacidade de abstração, para compreender conceitos complexos presentes na discussão, como terrorismo, tolerância religiosa, dogmas, entre outros.

Os usos do cinema em sala de aula

Assim, para cumprir os objetivos estabelecidos e atingir o público escolar definido para a análise de filme, inicia-se destacando que para Marc Ferro (1975) o contraste entre a história e o cinema está em que a cinematografia ainda não havia sido criada, quando a História foi reconhecida enquanto ciência consagrada nos ambientes acadêmicos. O principal ponto levantado pelo referido autor é o seguinte: se o ofício dos historiadores mudou desde o século XIX? Se a história deixou de ter um papel burocrático? Por que o cinema “não faz parte do universo mental do historiador?”. Ou seja, por que, frente às grandes transformações ocorridas, principalmente, no que tange às fontes históricas, o cinema permaneceu fora do escopo historiográfico?

Também, salienta-se que segundo Rosenstone, o filme foi renegado porque:

Está fora do controle dos historiadores. O filme mostra que não somos donos do passado. O filme cria um mundo histórico com o qual os livros não são capazes de competir, ao menos em popularidade. O filme é um símbolo perturbador de um crescente

... mundo pós-literato (no qual as pessoas sabem ler, mas não o fazem)". (ROSENSTONE, 2001, p.50)

Embora as pessoas saibam ler, não o fazem, devido à revolução tecnológica e o acesso cada vez maior à informação, assim, pelo acúmulo sequer são totalmente assimiladas. Ainda, a valorização cada vez maior dos saberes práticos e da vida voltada ao mercado de trabalho está presente na vida do estudante, no início século XXI, como discute Ciampi a respeito da necessidade de se redefinir a prática pedagógica promovendo a "reflexão (...) sobre a história que se faz e sobre a história a fazer" (2011, p.52-55). Tendo em vista que as vivências dos alunos são fundamentais para sua compreensão e para a construção de sentido, no processo de ensino e de aprendizagem.

Por outro lado, a abertura democrática vivida desde a segunda metade dos anos 1980, fomentou importantes reflexões e diálogos o saber acadêmico e o saber escolar. Deste modo, ao trazer suas experiências e os anseios da vivência em sala, os professores de História foram e são responsáveis, por importantes transformações em seu campo, com novas concepções de história, de ensino e a ampliação com relação as fontes que podem ser usadas. Tudo isso, em um ensejo por tentar plantar nos alunos a semente para um pensamento crítico-analítico do mundo que os rodeiam. Pois, conforme afirma Fonseca:

[...] nas últimas décadas do século XX a produção historiográfica e educacional acadêmica aumentou sua presença na indústria cultural. Assim, além do Estado, o mercado editorial, a mídia também se fez presente na discussão sobre o que ensinar em História aos milhões de jovens que frequentam as escolas brasileira. Assim, discutir o ensino de história hoje, é pensar os processos formativos que se desenvolvem nos diversos espaços, é pensar fontes e formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa marcada pela diferenças e desigualdades (FONSECA, 2004, p.15).

Dessa maneira, a História, como disciplina escolar visa cumprir, entre outros objetivos, o de levar os alunos a se situar no tempo e, a desenvolver sua capacidade de abstração e resolução de problemas. E como aponta Bittencourt, a "capacidade de observar e descrever, estabelecer relações entre presente – passado – presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado" (2004, p.122) o que só se concretiza através do desenvolvimento do pensamento crítico.

Assim, o ensino de História também contribui para a formação de identidades, pois segundo Carretero (2010), o papel da História atualmente é o da construção de identidades múltiplas, ou seja, a noção de sentido e pertencimento a um todo de modo mais plural. Este deve ser compreendido como um objetivo primordial do Ensino de História

Para tanto, se faz necessário investir, como afirma Fonseca, em propostas metodológicas que preveem "uma permanente situação de investigação, despertando a curiosidade, a criatividade e o interesse pelo ensino, que tem como pressuposto a descoberta" (2003, p.121). Ainda, conforme destaca Matta (2004) a importância de criar essas situações, como uma das formas de se ensinar o "pensar histórico", procurando respostas no passado, para situações que se concretizam no presente.

Sendo parte das novas tecnologias, o cinema em sala de aula, enquanto criador de um discurso a ser problematizado, como fonte histórica própria de um determinado tempo, deve colaborar para o processo de ensino e de aprendizagem, na criação e resolução de problemas do presente, em suma, com o pensar histórico. A relevância do trabalho com filmes está explicitadas nas propostas curriculares ainda em vigência no cotidiano escolar:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (1998), portanto no final dos anos 1990 apontavam para a necessidade da problematização adequada da fonte cinematográfica, na seguinte afirmação:

Para evidenciar o quanto os filmes estão impregnados de valores da época com base na qual foram produzidos [...] Todo o esforço do professor pode ser no sentido de mostrar que, à maneira do conhecimento histórico, o filme também é produzido, irradiando sentidos e verdades plurais (BRASIL, p. 88).

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná de História - 2008 (DCE's-PR), com a proposta de conteúdos estruturantes e eixos temáticos a serem trabalhados com alunos do Ensino Médio, colocam o cinema como uma das possíveis fontes historiográficas a serem trabalhadas em sala de aula (p.78). Dessa forma, encontrou-se a possibilidades de trabalhar o tema abordado no filme "A Cruzada" uma parte integrante do Eixo 4, intitulado (os sujeitos, as revoltas e as guerras), o professor pode se sentir livre para fazer questões norteadoras ou um roteiro didático a fim de direcionar os alunos e visando

estabelecer relações entre a obra cinematográfica de Ridley Scott aos acontecimentos pós-11 de Setembro de 2001.

Uma análise do filme ‘Cruzada’ (2005)

Com isso, abre-se a possibilidade de se trabalhar inúmeros tipos de filmes, como fontes históricas, entre esses o de ficção. Para a compreensão desses, o historiador deve ter em vista que a crítica não se limita somente ao filme, integra-o no mundo que o rodeia e com o qual se comunica necessariamente. Pois, o roteirista, o diretor e os demais membros compõem a equipe responsável por um filme, mas é importante reconhecê-los como agentes de um determinado tempo histórico. Criam, através do audiovisual, um discurso sobre seu tempo. Para Ferro, cabe ao historiador, através da crítica da fonte, contrastar o discurso e o conhecimento histórico para discernir “[...] o latente por trás do aparente, o não-visível através do visível [...]” (1975, p. 204). Ou seja, de que modo os agentes observam a realidade que lhes cerca, ou mesmo, determinada ideologia de seu tempo.

O gênero de ficção histórica, através do passado, busca estabelecer uma nova narrativa sobre os acontecimentos históricos, a partir de uma visão do presente. Nesse sentido questiona-se qual a mensagem do filme A Cruzada? Pois, a reflexão sobre a mensagem de um filme está diretamente atrelada à ideia da dialética existente entre o aparente contraste com aquilo que é latente.

A aparente mensagem do filme A Cruzada relaciona-se com a mensagem básica trazida pelo roteiro. A personagem principal, Bailian de Ibelin, interpretado por Orlando Bloom, segue o arquétipo da jornada do herói. Este arquétipo, bastante comum ao cinema norte-americano, geralmente narra a trajetória de um herói inexperiente que nega em um primeiro momento a aventura, mas é impelido pela força das circunstâncias a partir em busca de seu destino. É no encontro do herói com a aventura que a personagem toma forma, encontra novo sentido para a vida, a sua natureza e há o desenvolvimento da mesma em habilidade e em personalidade.

Uma história de heróis necessita de um vilão, neste caso, apesar da história tratar das Cruzadas, seu vilão não é um sarraceno, mas o chefe dos

templários Guy de Lusignan. O embate entre Bailian e Guy se dá tanto em torno da mulher amada: a princesa Sybilla, como por uma questão ideológica de tolerância e fundamentalismo - representados por Bailian e Guy respectivamente. E Guy é responsável por impetrar chacinas contra os infiéis, enquanto Bailian tende a humanizá-los. Esta característica é destacada em diversos momentos da trama, mas nenhum é tão emblemático quanto o discurso final proferido por Bailian:

"O que é Jerusalém? Seu lugar santo fica sob o templo judeu que os romanos destruíram. Os lugares de adoração muçulmanos também estão aqui! Qual o mais santo? O Muro? A mesquita? o Sepulcro? Quem tem direito? Ninguém tem direito, Todos têm direito!"

É em torno da figura de paladino personificada em Bailian de Ibelin e sua incansável busca pela justiça, seu espírito elevado e sua moralidade indelével, - ao lado de uma mensagem de fundo moral -, são o *locus* das questões latentes do filme. O filme trata, não apenas de uma história de cavaleiros marchando até Jerusalém, mas da visão de um país, os Estados Unidos e seu domínio sobre o Oriente Médio. O filme *A Cruzada* faz uso de determinados ideais ocidentais, pós-iluministas e tipicamente estadunidenses, que não pertencem de forma alguma ao período histórico tratado, para fazer com que o espectador que traz consigo suas concepções de um mundo melhor, baseadas nesses ideais, consiga identificar-se com os personagens.

A personagem, Bailian de Ibelin interpretada por Bloom não representa a tolerância dentro de uma perspectiva medieval, mas a de Voltaire e Montesquieu. Não se trata somente de liberdade religiosa, mas é uma tolerância que não permite maniqueísmos, que busca no Outro (no sarraceno) não um inimigo, mas outro ser humano. O que se evidencia na cena na qual Saladino, rei dos sarracenos, coloca um crucifixo caído no chão de volta no altar. Existem também momentos nos quais os valores como a liberdade individual e de consciência são confrontados com o ideal de submissão dentro do islã, como no trecho dito por Sybilla: "*Jesus Cristo disse 'decidam', enquanto o profeta deles (Maomé) disse 'submetam-se'.*"

Nessa, entre outras cenas, percebe-se o despertar de uma sensação de empatia e pertencimento, devido à construção das personagens, própria do cinema, dessa forma, toma o espectador de assalto em seus momentos de lazer, quando este menos espera. Sendo assim, o cinema também contribui para dissolver na opinião pública, pautas sociais e ideologias, cujos interesses pertencem a uma classe dominante e que pode também ser usado para justificar ações de alguns governos. Contudo, o filme não se fundamenta somente num discurso sobre outro tempo histórico, mas afirma um conjunto de valores e políticas de um país em específico: Os Estados Unidos durante os primeiros anos do século XXI. Posto que o país estava orquestrando sua própria “cruzada”. Seu inimigo, assim como nas Cruzadas dos Séculos XII e XIII, era também o oriental e islâmico, uma guerra da “liberdade e da tolerância” contra o “terror”.

A grande questão do filme está em usar um cavaleiro templário como vilão, representando os islâmicos como um povo com crenças distintas às do ocidente, não como uma ameaça, mas como um povo digno de proteção e justiça. Dando legitimidade à figura ao cavaleiro, defensor dos valores ocidentais e que intercede por esse povo, como destaca Cabral:

[...] O que garante ao filme, apesar de sua distância temporal, alguma atualidade, posto que a questão do Oriente Médio permanece sendo basilar para a política externa estadunidense [...] (2006, p.125).

Por outro lado, destacam-se os usos da mídias e dos meios de comunicação, como legitimadores e justificadores de ações tomadas por um governo. Kellner destaca o papel central da mídia enquanto fomentadora das ações impetradas no Oriente Médio, este meio é constantemente usado como aparato ideológico e de propaganda das ações americanas, que encampam o discurso de bastiões da democracia liberal (Kellner, 2001). Já o filósofo Slavoj Zizek, nos chama atenção para a aproximação entre Hollywood e um conjunto de órgãos do governo americano, como uma forma de responder à crise motivada pelos ataques ao World Trade Center em setembro de 2001. Segundo Zizek:

o traço definitivo entre Hollywood e a ‘guerra contra o terrorismo’ ocorreu quando o pentágono decidiu convocar a colaboração de Hollywood: (...) houve uma série de reuniões entre conselheiros da Casa branca e executivos de Hollywood, com o objetivo de

coordenar o esforço de guerra e de definir a forma como Hollywood poderia colaborar na ‘guerra contra o terrorismo’, ao enviar a mensagem ideológica correta, não apenas para os americanos, mas também para o público hollywoodiano em todo o mundo – a prova empírica, definitiva, de que Hollywood opera de fato como um aparelho ideológico do estado (ZIZEK, 2003, p.32)

Tendo em vista que na análise do filme A Cruzada nota-se que embora esteja distante no tempo, traz uma questão atual que é a relação da política externa dos Estados Unidos com o Oriente Médio. Destaca-se assim, a importância do trabalho com filmes no ensino de História.

Alguns apontamentos sobre a proposta didática

Embora, saiba-se que o cotidiano escolar, por vezes, não é capaz de comportar a exibição de filmes por dificuldades técnicas ou por dificuldades estruturais, seja pela falta de equipamento para a exibição dos mesmos, ou por questões como a falta de tempo para a exibição de filmes em sua totalidade, devido ao tempo escolar ser dividido em horas-aula.

Segundo Napolitano (2009) uma alternativa a essas dificuldades é a “edição didática” de filmes, que apesar de exigir todo um aparato para a exibição da película mostra-se bastante vantajosa, pois, reduz o tempo necessário para a sua exibição, tornando-a viável para o cotidiano escolar. Com certeza, pela seleção das cenas é possível que o professor supere o problema do uso do cinema, como conteúdo histórico.

A proposta didática apresentada visou atender as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná e tem como “finalidade a discussão e a busca de solução para um tema/problema previamente proposto”. O problema: Como as Cruzadas e sua simbologia, são aproveitadas por Ridley Scott, para legitimar as ações do governo Estadunidense no Oriente Médio? As propostas de estabelecer relações presente - passado - presente serão contempladas junto às discussões em sala de aula. O diferencial desta interpretação da obra fílmica é a possibilidade de discutir aspectos do tempo presente, como por exemplo, a criação do ISIS, ou mesmo, a Guerra ao Terror se perpetua desde o início dos anos 2000 contando com momentos de vigor e pausa, conforme os ânimos de cada gestão presidencial estadunidense.

Ainda, o compromisso assumido no desenvolvimento dessa proposta didática para a discussão do filme *A Cruzada* foi o de procurar levar os alunos a compreensão de que grande parte dos conflitos não envolve somente fé e religiosidades distintas, mas também política de grandes potências mundiais e interesses do capital e de grandes empresas. Dessa maneira, o letreiro exibido nos últimos segundos da película: "quase mil anos depois, a paz no reino do céu continua difícil" ainda se mantém atual.

Em suma, para desvendar o discurso fílmico é necessário preparo e conhecimento técnico, o que cabe aos professores que podem elaborar seus próprios materiais didáticos fazendo uso de filmes como ferramenta didática. Sendo essa indicada nas propostas curriculares norteadoras do trabalho docente. Além disso, ancorar o roteiro e a proposta didática sobre as propostas curriculares, serviu como amparo material para o trabalho que foi desenvolvido em sala. Isto é, possibilitou que o trabalho tivesse “pés no chão”, possibilitando, dessa forma, atender objetivos reais quanto ao ensino-aprendizado.

Considerações finais

Encaramos o filme ‘A Cruzada’ (2005) como um fruto de seu tempo. Seja enquanto fruto de negociações entre oligopólios midiáticos e o governo dos Estados Unidos, que fazem de Hollywood uma das maiores máquinas de propaganda política e ideológica do mundo. Seja enquanto de responder às demandas de seu tempo, isto é, dar mostras de como os valores bastante caros ao Ocidente, como liberdade individual e de consciência e a tolerância religiosa, podem garantir a paz ao Oriente Médio.

A grande questão do filme está em fugir do maniqueísmo clássico que estigmatiza o oriental como ameaça, como inimigo. Os muçulmanos, pelo contrário, são representados enquanto um povo digno de proteção e justiça. Dando legitimidade à figura do soldado perfeito ou do paladino. O paladino possui um senso de honra, justiça e moral elevados, sempre partindo dos princípios “corretos” - leia-se: partir do conjunto de valores ocidentais e pós-iluministas -, para fazer cumprir seu dever como defensor dos oprimidos. Este é o papel encarnado por Bailian nessa obra.

Por outro lado, salientamos também a importância do trabalho com produções fílmicas, tendo em vista que tratam sobre temas atuais que estão presentes nos noticiários. Por isso, cabe ao professor de História contribuir para que os alunos não sejam cooptados por possíveis maniqueísmos criados pelo discurso midiático, e que possam trazer à luz discussões complexas como as que permeiam os conflitos no Oriente Médio, como no filme analisado

Portanto, correlacionando ensino de História, historiografia e produção de filmes, aponta-se a importância de investimentos da escola para possibilitar o trabalho didático com filmes; e, o preparo do professor frente às dificuldades em colocar em prática a análise fílmica prevista nas propostas curriculares ainda em vigência no contexto escolar e também, quanto ao trabalho de organizar uma edição didática dos filmes escolhidos. Assim, apresentando esta experiência vivenciada em sala de aula, por ocasião do estágio supervisionado, no curso de História, pretende-se contribuir para um ensino de História mais atualizado, que atenda às necessidades atuais dos adolescentes e jovens inseridos numa sociedade midiática.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria. *História nas Atuais Propostas Curriculares In: Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF. MEC. 1998

CABRAL, Raquel. **Estratégias da Comunicação no cinema pós 11 de setembro: A legitimação da guerra**. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, Novembro de 2006 p. 20-21. Disponível em: <https://www.faac.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Comunicacao/DissertacoesDefendidas/raquel_cabral.pdf>. Acesso 03/08/2018 às 19:28

CIAMPI, Helenice. Ensinar História no Século XXI: dilemas e propostas. *In: TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi, Ensino de História: ensaios sobre questões teóricas e práticas*. Maringá, PR: EDUEM, 2011

FERRO, Marc. **O Filme - Uma Contra-Análise da Sociedade** *In: LE GOFF, J.; NORA, P. (Org.) História: Novos Objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

FONSECA, Selva G. *A pesquisa e a produção do conhecimento em sala de aula. In: Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizagens*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

GRANADO, Rafael Schier. **Um reino de consciência, ou nada!": Uma proposta didática para o filme As Cruzadas (2005)**. Ponta Grossa: UEPG (TCC - Trabalho de Conclusão de Curso), 2018.

KELLNER, Douglas. **Cultura da Mídia** – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno, Bauru – SP: EDUSC, 2001

MATTA, Alfredo. *Ensino e Aprendizagem de História, projetos e novas tecnologias. In: LIMA, Carlos A. F. Ensino de História: Reflexões e novas Perspectivas*, Salvador: Quarteto, 2004.

NAPOLITANO, M. **Como Usar o Cinema na Sala de Aula** São Paulo: Editora Contexto, 2009

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - História**. Paraná, PR: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

ROSENSTONE, Robert A. **The Historical Film: History and Memory in Media**, New Brunswick, New Jersey : Rutgers University Press, 2001
ZIZEK, S. **Bem-vindo ao deserto do real!**. São Paulo: Boitempo, 2003

HISTÓRIA GLOBAL E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: NOVAS POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Bárbara Araújo Machado¹

Introdução

O presente trabalho apresenta a pesquisa em andamento intitulada *História Global e Educação Histórica: novas possibilidades metodológicas para o ensino de história*, realizada desde o segundo semestre de 2022 no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ). A pesquisa busca investigar de que forma a História Global pode oferecer novas possibilidades metodológicas ao ensino de história, particularmente pensado através da abordagem da Educação Histórica. Enquanto a História Global propõe novos enquadramentos da realidade histórica e, conseqüentemente, a elaboração de novas perguntas e formulações teóricas, a abordagem da Educação Histórica tem como foco a aprendizagem histórica dos estudantes, considerando a forma como as diversas instituições sociais – família, mídia, igreja, etc. – contribuem para a forma como eles se orientam e atribuem significados ao tempo. Combinar as discussões elaboradas nesses dois âmbitos guarda a potencialidade de abrir novos caminhos para a aprendizagem histórica, permitindo um olhar que privilegie as conexões entre fenômenos históricos concretos, compreendendo sua inserção em um contexto global. Esse novo enquadramento permite o levantamento de novas perguntas e, principalmente, uma nova forma de construção do conhecimento histórico por parte dos estudantes, que a partir da discussão das conexões e fluxos entre casos específicos (geralmente compreendidos de forma isoladas), chegarão a uma compreensão mais ampla e integrada dos assuntos abordados. Busca-se, assim, aventar abordagens metodológicas que possam trazer novas

¹ Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense. Professora Adjunta do Instituto de Aplicação da UERJ (CAp-UERJ). Email: araujombarbara@gmail.com.

formas de contribuir para a construção de um “pensar historicamente” (CERRI, 2011, p. 29) junto aos estudantes.

Em termos metodológicos, trata-se aqui de uma “pesquisação”, tipo de pesquisa que “envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo” (ANDRÉ, 2012, p. 33). A intervenção na realidade pesquisada consiste na elaboração de uma experiência pedagógica inserida no planejamento anual de turmas do 8º ano do ensino fundamental com base no diálogo entre História Global e Educação Histórica. Importante assinalar que a pesquisa encontra-se em estágio inicial e, portanto, apresentaremos aqui algumas questões levantadas sobre os caminhos possíveis da construção desta experiência pedagógica, ainda em construção.

História Global e Educação Histórica

A partir dos anos 1990, as discussões sobre História Global têm provocado historiadores a repensarem suas metodologias e objetos de pesquisa, conforme apontam Santos Júnior e Sochaczewski (2017, p. 490). Buscando apresentar a área, esses autores afirmam que, embora a História Global não tenha definição unânime, há dois pressupostos fundamentais compartilhados por seus afiliados: 1) “pensar a história para além das fronteiras nacionais”, evitando um “nacionalismo metodológico” e 2) evitar perspectivas ocidentalistas ou eurocêntricas através da prática de “conhecer e traçar relações com outras regiões do mundo” (SANTOS JUNIOR; SOCHACZEWSKI, 2017, p. 483; 491).

A origem da história do ensino de história no Brasil, no século XIX, é marcada por uma perspectiva eurocêntrica, apresentando-se a história da Europa Ocidental como “História Mundial” e a história nacional como elemento conformador de uma identidade patriótica (SCHMIDT, 2012, p. 78-79). Ainda que a história escolar tenha passado por diversas transformações desde então, não é incomum que uma visão que deriva a história da humanidade da história europeia predomine nos currículos vividos em sala de aula. Não raro os acontecimentos dignos de nota nas salas de aula concentram-se no continente europeu até a expansão marítima e a chegada dos portugueses no Brasil,

momento a partir do qual a história nacional passa a ser abordada paralelamente a uma “história mundial” predominantemente europeia.

Sebastian Conrad lembra que o eurocentrismo caracterizou as ciências humanas em seu nascimento, afirmando que suas ferramentas conceituais “abstraíram-se da história europeia para criar um modelo de desenvolvimento universal”. Segundo o autor, “ao imporem categorias que eram próprias da Europa ao passado, as disciplinas modernas acabaram por transformar todas as demais sociedades em colônias europeias” (CONRAD, 2019, p. 14). Conrad assinala ainda que as origens dessas disciplinas estiveram vinculadas ao Estado-nação, o que fez com que este “fosse considerado a unidade de análise fundamental, ou seja, uma entidade territorial que servia de ‘contentor’ da sociedade”, percepção que “fez-se sentir com mais intensidade no campo da história” (CONRAD, 2019, p. 13). Dessa forma, em lugar de uma história que privilegiasse as relações entre sociedades, predominou uma abordagem de nacionalismo metodológico. Concordamos com Conrad quando argumenta o seguinte:

“Esta compartimentação da realidade histórica – entre história nacional e história mundial [...] – impede que se observe os paralelos e os cruzamentos. O propósito da história global também é, por isso, um apelo à superação desta fragmentação, para que possamos alcançar um conhecimento mais compreensivo das conexões e interações que construíram o mundo moderno” (CONRAD, 2019, p. 15).

A Base Nacional Comum Curricular de 2018 assinala que está entre os procedimentos básicos para ensino de história nos anos iniciais a seleção de eventos históricos considerados importantes na cultura historiográfica contemporânea. Especificamente, afirma-se que “os eventos selecionados permitem a constituição de uma visão global da história, palco de relações entre o Brasil, a Europa, o restante da América, a África e a Ásia ao longo dos séculos” (BRASIL, 2018, p. 416). Uma perspectiva metodológica como a História Global está em consonância com a proposta que consta na BNCC, na medida em que apela para uma visão “mais ampla e inclusiva”, entendendo que “outros passados também fazem parte da história” (CONRAD, 2019, p. 15).

Assim como a BNCC indica a necessidade de seleção, cabe assinalar que a ideia de uma História Global não significa uma pretensão de dar conta de uma

“história integral do planeta”, mas antes “escrever história sobre espaços demarcados [...], mas com a consciência da existência de conexões e de condições estruturais ao nível global” (CONRAD, 2019, p. 24). Busca-se, dessa forma, a interseção entre eventos locais e processos “macro”.

A BNCC aponta ainda que, nos anos finais do ensino fundamental, “a dimensão espacial e temporal vincula-se à mobilidade das populações e suas diferentes formas de inserção ou marginalização nas sociedades estudadas” (BRASIL, 2018, p. 417). Considerando que essa pesquisa se propõe a desenvolver-se nessa faixa de ensino, as discussões da História Global se alinham com tal prescrição, pois “têm colocado a mobilidade num pedestal”, buscando “transmitir toda a fluidez e volatilidade com que as interações ocorrem ao longo das fronteiras” (CONRAD, 2019, p. 83). Não se trata, portanto, de comparar diferentes sociedades ou pensar na difusão de elementos a partir de uma matriz, mas sim de observar conexões, entrelaçamentos, redes e fluxos, situando “assuntos e fenômenos históricos concretos no interior de um contexto mais amplo e, potencialmente, global” (CONRAD, 2019, p. 84).

A História Global, por fim, pode ser pensada como um instrumento que permite colocar perguntas e respostas que são diferentes das formuladas por outras abordagens” (CONRAD, 2019, p. 23). Nesse mesmo sentido, conforme a BNCC, “é importante observar e compreender que a história se faz com perguntas. Portanto, para aprender história, é preciso saber produzi-las” (BRASIL, 2018, p. 419).

O outro lado da “fronteira” (MONTEIRO, PENNA, 2011) epistemológica no qual o presente projeto se insere é a Educação Histórica. De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt, a Educação Histórica é um domínio específico da área do ensino de História que estuda questões relacionadas à consciência histórica, no sentido proposto pela Didática da História (SCHMIDT, 2014, p. 39), conforme as formulações do historiador alemão Jörn Rüsen. Rüsen chama de “formação histórica” o conjunto de processos de aprendizagem histórica que não se destinam à profissionalização de um historiador; isto é, “o ensino de história nas escolas, a influência dos meios de comunicação de massa sobre a consciência histórica e como fator da vida humana prática, o papel da história na formação

dos adultos como influente sobre a vida cotidiana” (RÜSEN, 2001, p. 48). A partir dessa formulação, o autor sublinha a diferença qualitativa entre a história ensinada nas escolas e a ciência histórica dos historiadores, sendo as perspectivas orientadoras da primeira “teorias do aprendizado histórico que explicam o processo evolutivo da consciência histórica nos adolescentes” (RÜSEN, 2001, p. 50-51). É por conta dessa diferença qualitativa que Rüsen defende a existência de uma disciplina específica de Didática da História, cujo objeto seria o ensino e a aprendizagem da história. A Didática da História aparece como um âmbito do qual a Teoria da História e os historiadores deveriam se ocupar, na medida em que ela aborda a aprendizagem de história que ocorre no âmbito da escola, mas também outros espaços sociais mais amplos.

Rüsen propõe que a consciência histórica é uma característica humana universal, já que não é entendida por ele como uma auto-consciência temporal, mas uma orientação temporal prática que os seres humanos apresentam, uma atribuição de sentido da experiência do tempo. Assim, todos temos algum tipo de consciência histórica, e esta é informada pelos mais diversos elementos, desde a família, a religião, a mídia e, inclusive mas não somente, a história escolar. A Educação Histórica, portanto, é um domínio no campo do ensino de história que se ocupa de refletir sobre a forma como a consciência histórica que os estudantes já trazem consigo para a sala de aula pode ser trabalhada no sentido de uma formação crítica e cidadã. Concordamos com Luis Fernando Cerri quando afirma que o professor “não é um tradutor de conhecimento erudito para conhecimento escolar”, mas “um intelectual capaz de identificar os quadros de consciência histórica subjacentes aos sujeitos do processo educativo [...] e de assessorar a comunidade na compreensão crítica do tempo, da identidade e da ação na história” (CERRI, 2011, p. 18). Assim, a Didática da História ajuda a compreender que “a aprendizagem não é um processo dominado pelo ensino escolar, mas ocorre em relação dialética com ele” (CERRI, 2011, p. 51).

Luis Fernando Cerri define que “pensar historicamente” significa

“nunca aceitar as informações, ideias, dados etc. sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas peculiaridades culturais, suas vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e

limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que é posto para análise” (CERRI, 2011, p. 59).

De outro modo, ele argumenta que pensar historicamente “é a capacidade de beneficiar-se das características do raciocínio da ciência histórica para pensar a vida prática” (CERRI, 2011, p. 61). Nesse sentido, o autor lembra que “há quem diga que, no ensino de história, o mais importante não é estudar os conteúdos em si, mas o método, a forma de pensar, produzir e criticar o saber sobre os seres humanos no tempo” (CERRI, 2011, p. 65).

Possibilidades do encontro entre História Global e Educação Histórica

Segundo Diego Olstein, há “quatro grandes estratégias para se pensar a história globalmente: sendo elas comparar, conectar, conceituar e contextualizar” – os “quatro grandes Cs” (OLSTEIN, 2014, p. 6, tradução minha). Com isso, o autor tenta mapear as formas de pensar história globalmente, agregando alguns campos sob cada um dos “Cs”: 1) comparar – história comparativa e histórias relacionais; 2) conectar – história internacional, história transnacional e história oceânica; 3) conceituar através das ciências sociais – análise civilizacional, sociologia histórica, abordagem dos sistemas-mundo, 4) contextualizar em uma escala maior: história global, história da globalização, história mundial, “big history” (OLSTEIN, 2014, p. 34- 47). Dentre estes ramos diversos, a abordagem que tem se mostrado mais interessante para a presente pesquisa é a abordagem da História Global conforme proposta por Sebastian Conrad (2019).

Este autor diferencia a história global de outras formas de pensar a história globalmente, fazendo uma análise crítica de abordagens como a história comparada, a história transnacional, a teoria dos sistemas-mundo, os estudos pós-coloniais e as múltiplas modernidades. Embora estas abordagens tragam contribuições interessantes, Conrad aponta que o diferencial da história global frente a elas é ir além do estabelecimento de conexões: é necessário que as conexões estejam integradas a processos globais de transformação, porque

“sendo certo que as trocas de bens, pessoas e ideias e as interações entre grupos e sociedades (...) têm sido uma característica da vida humana no planeta desde o seu começo, alguns destes vínculos (...) foram essenciais para a composição das sociedades, enquanto outros foram meramente acidentais e efêmeros. A magnitude do seu impacto dependeu, sobretudo, do

grau de integração – material, cultural e política – que o mundo, à data, havia atingido” (CONRAD, 2019, p. 88)

O currículo prescrito pela equipe de História do CAP-UERJ prevê o recorte temporal da Modernidade (séculos XVI a XVIII), período há significativa integração entre diversos espaços geográficos e sociedade, considerando-se os processos de colonização e de escravização. Conrad assinala que a História Global não é uma abordagem que serve para todo e qualquer objeto de pesquisa, mas que “tem mais potencial quando aplicada aos períodos em que a integração foi duradoura e de certa intensidade” (CONRAD, 2019, p. 112) – que é o caso do período abordado pelo ano escolar em questão.

Não raro, a abordagem escolar sobre o período da modernidade recai numa perspectiva difusionista (CONRAD, 2019, p. 93), na qual os valores modernos surgem na Europa e se espalham pelo restante do mundo – ainda que esta perspectiva possa ser crítica a essa difusão, como é o caso da análise pós-colonial (CONRAD, 2019, p. 95). O que a História Global traz de diferente para a compreensão da modernidade é ir além do estabelecimento de comparações e conexões e, principalmente, da perspectiva difusionista centrada na Europa. Ela permite “perceber as estruturas globais, não apenas pela necessidade de contexto, mas também como condição prévia necessária” para o desenvolvimento dos processos históricos. Assim, possibilita-se ir além do estudo de casos isolados, normalmente marcados pelos limites geográficos dos Estados Nacionais, observando “o global não como contexto externo ou adicional, mas sim como contexto constitutivo, modelador dos objetos de estudo, ao mesmo tempo que é moldado por eles” (CONRAD, 2019, p. 110).

Pensando em termos da elaboração de um planejamento pedagógico, nossa hipótese é de que a História Global pode trazer importantes aberturas para a transformação da percepção do tempo e do espaço por parte dos estudantes. Primeiro, pela ênfase em situar assuntos e fenômenos históricos concretos no interior de um contexto mais amplo, ressaltando o papel constitutivo do próprio contexto na dinâmica história (CONRAD, 2019, p. 84). Assim, em vez de uma abordagem da colonização como um vetor de mão única da Europa para as Américas, por exemplo, temos a possibilidade de construir uma compreensão da colonização como um contexto global constitutivo das relações sociais. Em

termos pedagógicos, os estudantes podem construir o conceito de colonização a partir de uma compreensão ampla dos fenômenos históricos e da estrutura global, indo além das perspectivas difusionistas tradicionais.

Outro ponto de inovação tem a ver com as possibilidades trazidas pela história global de experimentar com noções alternativas de espaço, já que não se adotam como ponto de partida unidades como Estados-nação, impérios ou civilização, mas sim as questões analíticas a serem resolvidas. Em vez de partir da Europa ou do Brasil, pode-se partir de perguntas analíticas como “O que significa colonizar?” ou “Por que pessoas africanas foram escravizadas? e percorrer os caminhos que tais questões apontam (CONRAD, 2019, p. 84-85). Partindo-se das perguntas, pode-se percorrer pontos nodais do Império português, portos escravistas e regiões importantes da diáspora africana para compreender a estrutura global que se pretende compreender.

Em termos de atribuição de sentido ao tempo, ponto fundamental para se pensar a consciência histórica, a História Global propõe maior ênfase no tempo sincrônico, dissociando-se de perspectivas de longo prazo e de noções tradicionais de continuidade (CONRAD, 2019, p. 86). O ensino de história necessita do trânsito entre temporalidades, para que os estudantes possam construir noções de sincronia e de diacronia. Mas não raro, para fins didáticos, adotamos uma visão linear do tempo que desconsidera o aspecto sincrônico, necessário para estabelecer comparações e conexões e – principalmente para a presente proposta – o contexto global estruturante das relações sociais. Assim como podemos trabalhar com jogos de escalas (REVEL, 1998), podemos e devemos trabalhar diferentes perspectivas cronológicas, para complexificar as percepções de passado e presente dos estudantes.

Um último ponto que julgamos relevante sublinhar é o lugar da causalidade na abordagem da História Global. Como vimos, com foco na integração global de fenômenos históricos, o contexto deixa de ser cenário ou panorama e passa a ser constitutivo da realidade. Conrad advoga pela necessidade de perseguir a causalidade dos fenômenos até um nível global, percebendo as conexões entre os fenômenos como *efeito* da integração global, e não como causa. Falando especificamente sobre as teorias da modernidade,

Conrad defende que esta é um fenômeno global, sendo relevante atentar para as interações e condições globais que criaram o mundo moderno.

Conclusão

Acreditamos que essas possibilidades metodológicas trazidas pela História Global podem se desdobrar em possibilidades pedagógicas muito interessantes para o ensino de História, principalmente no sentido de construir e consolidar conceitos – processo chave para os anos finais do ensino fundamental, como é o caso aqui. Mesmo com uma visão crítica ao eurocentrismo e com uma preocupação em valorizar as epistemologias e experiências dos povos subalternizados pelos processos coloniais, nossa experiência pedagógica até aqui foi baseada em uma perspectiva difusionista da modernidade, partindo de uma Europa colonizadora para o estudo de seus efeitos sobre “outras partes do mundo”, privilegiando o Brasil.

Da mesma forma, o fim da modernidade e os processos de independência guardam uma perigosa perspectiva difusionista: o iluminismo francês aparece como referencial para movimentos diversos que vão desde a Revolução Haitiana à Conjuração Mineira. Há importantes iniciativas historiográficas que desafiam essa perspectiva, em particular no caso do Haiti, trazendo a importância das conexões para além do vetor Europa-Américas, como as referências culturais congolenses e o contexto global mais amplo (DUBOIS, 2004). A historiografia produzida no âmbito da história global traz contribuições fundamentais para nosso intento de elaborar uma experiência pedagógica com uma nova perspectiva. Há ainda importantes contribuições de histórias conectadas e história atlântica, como é o caso do clássico historiográfico *O Trato dos Viventes* (ALENCASTRO, 2000), que permite a construção de um olhar diferenciado para os espaços e processos históricos em rede tão fundamentais para a formação do Brasil.

Embora a compreensão da formação da sociedade brasileira seja fundamental como objetivo do ensino de História, desafiarmo-nos a ir além das fronteiras dos Estados nacionais para experimentar um maior foco nas dinâmicas globais que estruturam os fenômenos sociais pode provocar interessantes

efeitos na aprendizagem histórica dos estudantes. É esse o intento da pesquisa, ainda em fase inicial, mas que se mostra bastante promissora.

Referências

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato os viventes**: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica**: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CONRAD, Sebastian. **O que é a História Global?** Lisboa: Edições 70, 2019.

DUBOIS, Laurent. **Avengers of the New World**: The Story of the Haitian Revolution. Cambridge/London: Harvard University Press, 2004.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**, v. 36, n. 1, p. 191–211, Abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15080>. Acesso em: 14 out. 2022.

REVEL, Jacques (org.). **Jogos de escalas**: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

RÜSEN, J. **Razão Histórica**. Brasília: Editora UNB, 2001.

SANTOS JÚNIOR, João Julio dos; SOCHACZEWSKI, Monique. História global: um empreendimento intelectual em curso. **Tempo**, v. 23, n. 3, p. 483–502, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/5Qh7XtLX9H9Q4hxrVWMPmhG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, v. 16, n. 37, p. 73–91, Ago. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245>. Acesso em: 14 out. 2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cultura História, Ensino e Aprendizagem de História: questões e possibilidades. In: OLIVEIRA, C. M.; MARIANO, S. R. C.

(orgs.). **Cultura Histórica e Ensino de História**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

O TEATRO COMO POSSIBILIDADE DE NARRATIVA HISTÓRICA

Maycon Douglas Bento¹

Ana Claudia Urban²

Introdução

O processo de aquisição de uma consciência temporal aguçada, bem como uma percepção dos elementos históricos e suas relações com a própria vida prática, compreendem o que o filósofo da história Jörn Rüsen denomina como Consciência Histórica. É por meio desta habilidade que se busca alcançar uma orientação no tempo de modo a entender-se enquanto sujeito histórico, interligando não apenas a historicidade com o tempo presente, mas também com a própria vida do indivíduo. Assim, a efetividade da consciência histórica se dá por meio do entendimento da práxis cotidiana e sua utilidade enquanto sentido temporal, reajustando sua compreensão do ser sujeito no tempo, naturalizando, assim, o pensar historicamente.

O filósofo da história Jörn Rüsen elucida o entendimento desta atividade como:

o processo de formação, por aprendizado, da consciência histórica. Essa consciência se exprime pelo discurso articulado em forma de narrativa. O aprendizado se realiza ao longo de uma dupla experiência: uma é a do legado da ação humana [...] no convívio social do cotidiano, nos múltiplos âmbitos da experiência concreta vivida. [...] A outra experiência é a escolar. (RÜSEN, 2011, p. 9)

Na primeira experiência tem-se a ação da vida prática que está pautada nas relações com todos os elementos do cotidiano, sejam eles outros humanos, outros animais, ou quaisquer elementos materiais e imateriais. A segunda experiência se refere ao ambiente escolar, este podendo ser entendido como

¹ Mestrando em Educação na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: maycondouglasbento@hotmail.com

² Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Paraná - Setor de Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Mestrado Profissional em Ensino de História e Professora de Metodologia e Prática de Docência de História. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDU/PPGE/UFPR). E-mail: claudiaurban@uol.com.br

espaço de relações humanas, que pode ser analisado como um grande palco de atuações, onde os aglomerados de memória são expostos e, consequentemente, compartilhados.

Deste modo, delimita-se o ambiente escolar como um local de abundante acúmulo de vivências, perspectivas, sensações, mas principalmente, de mecanismos e ferramentas que podem ser utilizadas pelos sujeitos que convivem neste ambiente como forma de expor tal acúmulo. Rüsen denomina este processo de exposição como Narrativa Histórica. É através do exercício dessa habilidade que a aprendizagem histórica se torna concreta, salientando esta narrativa como um “[...] processo de constituição de sentido da experiência do tempo” (RÜSEN, 2011, p. 95).

Assim, cabe ressaltar dois elementos importantes dentro da concepção de narrativa histórica e que serão norteadores neste artigo. O primeiro é o próprio sujeito aluno, que, comparado ao seu eu da vida cotidiana, vai muito além do que apenas um ser discente (SACRISTÁN, 2005), compreendendo que este sujeito obtém um emaranhado de vivências e lembranças que estão intimamente ligadas à sua trajetória na vida prática.

Este sujeito se ampara em vários elementos culturais que, dentro do ambiente escolar, terão seus próprios anseios, relevâncias e formas de concebê-las. Isso se explicita na ideia de que neste ambiente, as relações entre as mais variadas formas de cultura que se encontram tanto dentro como fora da escola (MAFRA, 2003) e que podem evidenciar algum sentido às perspectivas de cada sujeito a respeito de suas vivências.

Deste modo, o próximo elemento a ser ressaltado é qual ferramenta este sujeito utilizaria para transportar suas concepções históricas de forma compartilhada, bem como a forma com que esta ferramenta seria utilizada. Isso significa se atentar a qual metodologia será utilizada para a execução da narrativa histórica.

Sendo assim, o que este artigo propõe é projetar a possibilidade de se utilizar o teatro como esta ferramenta, enaltecendo suas qualidades enquanto objeto pedagógico e correlacionando-as com o processo de narrativa histórica.

Para isso, torna-se relevante uma breve concepção da relação histórica entre os seres humanos e o teatro.

O teatro enquanto linguagem

O teatro moderno, como conhecemos, surgiu na região do mar mediterrâneo, há aproximadamente 3.000 anos atrás, cuja estrutura (um palco, com um grupo de atores assistidos por uma plateia) ainda se perpetua. Porém, esta informação, erroneamente, se apresenta como a descrição histórica do surgimento propriamente dito do teatro, como se este não existisse antes de ser desenvolvido pelos povos helênicos (CEBULSKI, 2012).

Entretanto, o que devemos ter em mente é que o ato de *encenar*, *imitar*, *interpretar*, *fingir* ou qualquer outro termo que retrate o exercício teatral é muito mais antigo do que se imagina. Ele data dos primórdios da humanidade e, deste modo, podemos concluir que se trata de uma prática inerente ao ser humano (BERTHOLD, 2001). A capacidade humana de imitar um animal feroz para afugentar um predador, mudar sua postura para chamar a atenção de outra pessoa ou dançar e cantar em nome de um determinado deus fez e faz parte das relações humanas até os dias atuais (BERTHOLD, 2001; BOAL, 2012; LOPES, 2015).

Deste modo, pode-se compreender tais práticas como cotidianas em nossas relações enquanto sociedade. Afinal, a habilidade humana de se adequar aos mais variados ambientes é tão natural que pode passar despercebida (GOFFMAN, 1985), entretanto, visível de acordo com nossos comportamentos em uma fila do banco, em uma festa junina ou no terreiro de Umbanda.

A própria habilidade de usufruir do corpo enquanto um instrumento de expressão já vem sendo discutida há certo tempo. Howard Gardner afirma que, dentre suas sete concepções de inteligência, uma delas se destaca no campo das artes cênicas:

A inteligência corporal-cinestésica é a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos utilizando o corpo inteiro, ou partes do corpo. Dançarinos, atletas, cirurgiões e artistas, todos apresentam uma inteligência corporal-cinestésica altamente desenvolvida (GARDNER, 1995, p.15)

Assim, pensar o teatro por esta perspectiva pode ressignificar a concepção construída no decorrer dos tempos a respeito deste exercício, entendendo-o não apenas como uma atividade pertencente ao campo da arte, mas também enquanto linguagem, levando em consideração os benefícios que sua prática pode proporcionar para quem os executa propositalmente.

Além dos aquecimentos adequados antes de qualquer prática teatral - por exemplo o aquecimento vocal e corporal que são indispensáveis para o próprio cotidiano - há também jogos teatrais, como os elaborados por Viola Spolin (2010), que podem auxiliar no desenvolvimento da criatividade, da relação entre o corpo e o espaço, bem como a socialização e uma relação harmoniosa com os demais presentes no mesmo espaço.

Pode parecer que o exercício teatral se trata de uma prática exclusiva de quem trabalha na área artística ou que, segundo Gardner (1995), se trata de um tipo de inteligência, impossibilitando quem não a detém de praticá-la. Entretanto, o teatro deve ser compreendido como exercício, uma prática, uma habilidade que necessita de meios que facilitem seu acesso. Afinal, é por meio deste acesso que se poderá usufruir do vasto número de qualidades existentes na prática teatral.

Deste modo, cabe a reflexão a respeito do acesso ao teatro, seja como ator ou *espect-ator* - aqueles que preferem apreciar, mesmo sem saber que também estão atuando - bem como possibilidades de aproximá-la da população de modo abrangente. Assim, pensar a escola como um local de acesso à prática teatral seria primordial como forma de enaltecer as narrativas de cada sujeito que usufrua este ambiente.

O teatro como ferramenta didática

Historicamente, a linguagem teatral detinha em seu uso a potencialidade do ensino, a passagem de conhecimento e o compartilhamento de informações que tinham como objetivo a perpetuação de suas mensagens (BERTHOLD, 2001). Isso significa que uma das primeiras ferramentas imateriais que o ser humano desenvolveu para transmitir conhecimento foi o teatro.

Assim, entende-se que o teatro preservou essa capacidade significativa de ser utilizado como ferramenta didática, como forma de perpetuar saberes e desenvolver determinadas habilidades. Deste modo, entende-se como relevante a estreita relação entre o teatro e a educação, interligando-as desde os tempos mais primórdios da humanidade.

Atualmente, o papel da escola com relação ao teatro se apresenta como organizadora, responsável por possibilitar a ida do aluno ao teatro ou, por outros meios, fomentar nos educandos o gosto pelo teatro bem como a importância em seu consumo. Em outras palavras, o teatro (quando fomentado no ambiente escolar) é concebido como uma atividade sem relação com a aprendizagem escolar, comumente vista na sala de aula. O que se deve ter em mente é que o teatro não seja concebido apenas como uma atividade extracurricular. É, de fato, uma atividade extraordinária se comparada com o cotidiano escolar (KOUDELA, 2010). Porém, ao invés de compreendê-la como atividade atípica, deve ser analisada como um complemento ao processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o teatro pode ser considerado como uma ferramenta didática eficiente no ambiente escolar, uma vez que este também pode ser entendido como um catalisador da vida prática no âmbito escolar. Segundo a BNCC,

O Teatro instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atores e espectadores. (BRASIL, 2018, p. 196).

Levando em consideração que o exercício teatral é executado por meio de um processo prático, vale ressaltar alguns motivos pelos quais se deve exercer a atividade teatral na escola. Segundo Arcoverde,

Trabalhar com o teatro em sala de aula, não apenas fazer os alunos assistirem as peças, mas representá-las inclui uma série de vantagens obtidas: o aluno aprende a improvisar, desenvolver a oralidade, a expressão corporal, a impostação de voz, aprende a se entrosar com as pessoas, desenvolve o vocabulário, trabalha o lado emocional, (...) oportuniza a pesquisa, desenvolve a redação, trabalha a cidadania, religiosidade, ética, sentimentos, interdisciplinaridade, incentiva a leitura, propicia o contato com obras clássicas, fábulas,

reportagens; ajuda os alunos a se desinibirem e a adquirirem autoconfiança, desenvolve habilidades adormecidas, estimula a imaginação e a organização do pensamento (ARCOVERDE, 2008, p.601)

Assim, percebe-se a potencialidade do teatro dentro do ambiente escolar, bem como suas contribuições para a qualidade de vida e socialização dos indivíduos envolvidos.

Felício (2009) elucida as qualidades possíveis de práticas teatrais no ambiente escolar. Segundo a autora,

[...] o teatro tem um papel importante na vida dos estudantes, uma vez que, sendo devidamente utilizado, auxilia no desenvolvimento da criança e do adolescente como um todo, despertando o gosto pela leitura, promovendo a socialização e, principalmente, melhorando a aprendizagem dos conteúdos propostos pela escola. Além disso, sob a perspectiva de obra de Arte, o teatro também incomoda, no sentido filosófico, porque faz repensar e querer modificar a realidade instaurada. Ademais, possui caráter lúdico e constitui-se como forma de lazer (FELÍCIO, 2009, p. 176)

Deste modo, fica evidente que o teatro, seja enquanto linguagem, seja como vertente artística, proporciona em sua prática atributos relevantes para a vida do sujeito que a pratica. Combinado a isso estão as qualidades desenvolvidas dentro da escola, uma vez que é neste espaço que a demanda por socialização, o aprimoramento da expressão e comunicação, bem como o desenvolvimento da criatividade serão essenciais para uma aprendizagem efetiva.

De acordo com pesquisas já realizadas com esta temática, o teatro e suas qualidades didáticas compreendem um campo já explorado no ambiente escolar. Por mais que ainda não seja considerado um artifício de primeira escolha para o ensino, o teatro contempla alguns trabalhos interessantes dentro do campo educacional, indicando suas qualidades pedagógicas, assim como várias outras possibilidades.

Para exemplificar, já existem pesquisas com teatro como metodologia para o ensino de Geografia (SOARES, 2013, p. 58-59); para o ensino de Ciências (MOREIRA, 2013, p.58 apud BEZERRA e ALVES, 2017, p. 2-3); para o ensino da História da Matemática (PASQUALE; GRACILIANO, 2017); e também sendo possível para o ensino de Genética (LIMANSKI, 2014), entre outros. Isso

reforça sua utilidade como ferramenta pedagógica nas mais variadas disciplinas dentro do ambiente escolar.

Se as qualidades da prática teatral podem ser potencialidades e utilizadas de modo efetivo no ambiente escolar, cabe a partir do próximo tópico a reflexão a respeito do uso do teatro e o ensino de história, assim como a possibilidade de uso enquanto narrativa histórica.

O teatro e o ensino de história

A História como necessidade de se compreender o passado, suas transformações, consequências e, posteriormente, as indagações necessárias para se construir uma perspectiva do presente, são ações que propõem certos processos de aprendizagem. Isso justifica a importância de uma aprendizagem histórica baseada, não somente em compreensões factuais do passado - conceitos substantivos (LEE, 2003), mas também o entendimento do pensamento humano no tempo e como estes pensamentos se concretizaram na vida prática.

Na maioria das escolas, o Ensino de História é compreendido como o estudo do passado como o surgimento da escrita, os primeiros meios de comunicação, o modo de vida dos homens ágrafos e outros. No entanto, não devemos esquecer que o contexto histórico está sempre em transformação e que o homem é o ser pensante que interage constantemente com o seu tempo e espaço. (SOUZA e SILVA; SANTOS, 2012, p.3).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de História compreende um campo do conhecimento que fomenta nas(os) discentes o entendimento de suas vidas práticas como a história em seu exercício. Assim, “o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais” (BRASIL, 2018, p. 397).

Para Matos,

O Ensino de História é um campo científico de saber que tem uma tarefa prática de transformação, não está e não deve estar enclausurado nos livros, nas teses, nas dissertações ou nos artigos, precisa estar comprometido com reflexões capazes de municipalizar os sujeitos a se pensarem e repensarem seu espaço e assim, mudá-lo (MATOS, 2017, p. 213).

Deste modo, a busca por uma metodologia capaz de contemplar tais demandas do ensino de história se torna importante, pois implica na prática utilizada para envolver as alunas e alunos numa relação temporal entre suas visões de mundo, assim como cada perspectiva pode ser entendida enquanto parte da história. Assim, o teatro pode ser considerado como um método didático que contempla tais necessidades, uma vez que este também pode ser entendido como um catalisador da vida prática no âmbito escolar.

Quando se trata desta ferramenta para o ensino de História, alguns trabalhos propõem uma prática do teatro como meio de se ensinar o conteúdo histórico, focando principalmente na encenação de fatos históricos ou a representatividade superficial de determinado contexto histórico. Deve-se considerar este ponto, não como uma escolha errada da educadora ou educador, nem o mau uso do teatro enquanto instrumento pedagógico. Muito pelo contrário. O teatro, em sua essência, já contempla várias qualidades.

Entretanto, como forma de aprofundar a prática teatral no ambiente escolar, assim como sua eficácia em prol de uma aprendizagem histórica eficiente, se torna relevante buscar experiências que visam um trabalho mais profundo no sentido prático da vida das alunas e alunos envolvidos, bem como suas construções narrativas do que entendem como a história.

Assim, dois trabalhos chamam a atenção neste sentido, como o desenvolvido por Micaela Severo da Fonseca e Olgário Paulo Vogt (2015) que, mesmo que fosse um projeto ainda em construção, já demonstrava utilizar as linguagens teatrais como ferramenta para um exercício da vida prática, exercitando a consciência histórica e enaltecendo a realidade das alunas e alunos.

De forma lúdica e dinâmica, a linguagem cênica possibilita que as informações sejam processadas pelos alunos de forma diferente do convencional e entendidas de forma mais crítica, trazendo o contexto histórico trabalhado para uma realidade mais próxima do aluno, dinamizando seu conhecimento e tornando-o parte da história tratada. (FONSECA; VOGT, 2015, p. 1)

Outro exemplo pode ser visto no trabalho de Tiago Salvador (2016), que também utiliza o teatro como instrumento de transformação entre a vivência e a

concepção da realidade dos alunos e alunas, assim como suas qualidades pedagógicas:

Adentrando um pouco mais as discussões acerca da Pedagogia do Teatro, é importante colocar que a mesma, visa despertar o interesse em aprender, por parte dos alunos, através da ação dramática e dinâmica que a linguagem do teatro proporciona. O teatro enquanto pedagogia desperta, também, a curiosidade em relação ao tema/conteúdo em que se está trabalhando, propiciando um ambiente recreativo numa perspectiva intelectualizada do aprender e fazendo da sala de aula um espaço de criação e produção de saberes. (SALVADOR, 2016, p. 91)

São exemplos que fomentam a discussão sobre o teatro enquanto metodologia, pois ambos se propõem a debater a prática teatral no ensino de História visando as realidades da vida prática dos agentes envolvidos, assim como as problemáticas sociais mais evidentes. No caso destas duas últimas pesquisas, a questão racial no Brasil, sua forma de ensino-aprendizagem e suas possibilidades são as pautas centrais do estudo. Também fazem referência ao teatrólogo brasileiro Augusto Boal (1931-2009), que sempre reivindicou um teatro baseado na realidade do mundo, ampliando os campos artístico e social em seus trabalhos.

Em pesquisa anterior (BENTO; SANCHES, 2020), buscou-se relacionar as possibilidades e limitações da escrita de roteiros para o teatro juntamente com a aprendizagem histórica. No final da pesquisa, foi possível observar uma progressão da aprendizagem histórica e o desenvolvimento de uma consciência histórica mais qualificada sobre o passado através de roteiros teatrais.

Sabendo disso, considera-se fundamental avançar com as pesquisas entre a arte teatral com o ensino de história. Nesse sentido, a pesquisa anterior se limitou a um dos elementos do teatro - o roteiro escrito - como forma avaliativa. A atual proposta é seguir no campo teatral partindo para a parte prática.

Nesse sentido, busca-se problematizar: é possível aprender história com a prática - interpretação - teatral? Como os sentidos, elementos cognitivos e emocionais são mobilizados pelos estudantes ao interpretar pelo teatro as diversas culturas históricas de seus cotidianos? Quais são as possibilidades e limites proporcionados pela prática teatral para o desenvolvimento e aplicação dos estudos da Educação Histórica? O próximo tópico propõe uma relação mais

estreita entre as práticas teatrais e sua capacidade de ser utilizada como mecanismo da narrativa histórica.

Teatro-História: uma possibilidade de narrativa histórica

Esta proposta se encontra em andamento por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, iniciada no ano de 2022 sob a orientação da Prof. Dra. Ana Claudia Urban e se concentra em ressignificar as práticas teatrais em prol de uma aprendizagem histórica eficiente.

A metodologia escolhida para o exercício desta prática é a pesquisa-ação, mais especificamente a pesquisa-ação crítica. Esta escolha se justifica na possibilidade de aprofundar a compreensão da realidade, a fim de observar como a vida prática se transforma em narrativa (RÜSEN, 2011, p. 95-96). Segundo Franco, “A condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo” (2005, p. 485).

Assim, a proposta recorre à ideia de que não serão ações programadas para se extrair determinada resposta positiva ao final de sua execução, mas sim entender o processo como o principal meio de análise e entendimento do mesmo.

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. (FRANCO, 2005, p. 486)

O processo poderá demonstrar, além da visão de mundo do grupo em questão, como se entendem enquanto agentes históricos e quais caminhos percorrerão em prol de uma mudança significativa contra a problemática identificada. Desta maneira, ao analisar a prática e o desenvolvimento de atividades teatrais que buscam evidenciar a consciência histórica das alunas e alunos participantes, se faz necessário o entendimento estrutural da pesquisa, referindo-se à escola, sua localização e a faixa etária dos discentes envolvidos.

O colégio escolhido deve ter, ao menos, uma característica específica: estar localizado em alguma região periférica da cidade de Curitiba - PR, uma vez que são nessas regiões onde problemáticas de cunho social (CATÃO, 2011, p. 460) carecem de atenção e ações que procurem auxiliar numa melhor compreensão sobre seu ambiente de vivência, assim como transformar a experiência educacional em uma maior qualidade de vida.

Levando em conta a realidade vivida naquela área delimitada e buscando compreender suas problemáticas, é de suma importância que as alunas e alunos participantes sejam moradores(as) daquele bairro e/ou região, uma vez que isso evidenciará três pontos essenciais para este projeto: a cultura escolar, a cultura da escola e a cultura na escola (MAFRA, 2003). Consequentemente, esses mesmos pontos também nortearão o papel da escola naquele meio, sua eficiência enquanto espaço de transformação e seu desenvolvimento na relação com as pessoas que o utilizam.

Com relação à faixa etária dos discentes, se torna relevante pensar que, para tais fins, é de suma importância uma *carga* maior de vivência em seu meio. Assim, esta mesma carga poderá ser utilizada como fonte para resgatar da memória lembranças e sentimentos já correlacionados com a problemática delimitada. Assim, torna-se relevante delimitar a faixa etária do grupo entre os três anos do ensino médio.

A facilidade para compreender o objetivo das ações, a percepção da problemática e sua possível transformação podem ser mais acessíveis com alunos neste recorte de idade - não havendo problema caso ultrapassem a idade prevista para estas séries. O que não exclui a possibilidade de se executar este mesmo processo com alunos e alunas de faixas etárias menores, pois estes podem, também, demonstrar suas concepções temporais, bem como suas sensibilidades a respeito da realidade da vida prática.

Dadas as informações necessárias sobre a estrutura geral do projeto - metodologia, a escola a ser escolhida e a faixa etária dos agentes do grupo em análise, cabe, a partir daqui, estabelecer cada etapa deste projeto, assim como seus processos de execução.

Após o contato com a direção e coordenação da escola escolhida, e com a divulgação das aulas, procederá o seguinte processo metodológico: Em primeiro momento, será adotada a prática da observação etnográfica para conhecer o “cotidiano escolar” e “cultura escolar” (MAFRA, 2003; FORQUIN, 1992; EZPELETA; ROCKWELL, 2007). Segundo, a organização e o local será dentro do ambiente escolar e o horário das práticas teatrais será no contraturno. Em um terceiro momento, reuniremos os estudantes para o levantamento da experiência cotidiana dos estudantes.

Nesta etapa, o projeto poderá ser colocado em prática. Na parte inicial terá exercícios de respiração, aquecimento vocal, aquecimento corporal, assim como jogos de improvisação (SPOLIN, 2012) utilizando deste tempo para compreender a criatividade do grupo e suas limitações no que diz respeito às práticas teatrais. Esses exercícios serão aplicados em todos os encontros, dada a relevância destes para as aulas de teatro.

Depois deste processo haverá a delimitação da problemática. Cabe aqui ressaltar o interesse deste projeto de trabalhar com temas que se relacionem com as questões sociais (CATÃO, 2011, p. 460) presentes na vida dos alunos e alunas. Mas como trabalhar um assunto que pode ser delicado, e até mesmo complexo para alguns dos agentes do grupo a ser analisado?

Pensando nisso, será proposto esta delimitação por meio de uma simples roda de conversa, de modo a fornecer aos agentes do grupo um ambiente pacato e sem exigências para este fim, uma vez que se trata da própria realidade em que o grupo está inserido na sociedade. Por isso, é necessário que não exista nenhum tipo de “pressão” sob os mesmos, fazendo com que esta delimitação aconteça de forma natural e em conjunto. Como vai ser a encenação: após compreendermos a problemática escolhida em conjunto pelo grupo, será proposto uma prática semelhante com a do teatro-imagem (BOAL, 2012, p. 25).

Esta prática consiste em um jogador utilizar o corpo de outra pessoa como uma escultura, e vice-versa, podendo ser moldada da maneira exigida pela temática em questão. Essa escultura deve representar o pensamento coletivo do grupo. No caso deste projeto, a problemática definida. Diferentemente da versão original, não será necessário a interação corporal dos participantes neste

momento. Cada aluno(a) irá “esculpir” sua persona com relação à problemática, sem a necessidade de que a outra pessoa o(a) molde. Os alunos e alunas se dividirão em duplas e, assim, cada um(a) terá o seu momento de representar quem exerce a problemática e quem a sofre. Por estarem estáticos, será possível registrar, por meio de fotos, a intenção corporal e facial dos estudantes, assim como os sentimentos representados. Estes registros fotográficos só serão realizados com autorização dos discentes e responsáveis.

Este exercício teatral tem como objetivo ser a primeira experiência do grupo com a problemática em questão. Posterior a isso, a problemática será encenada, não como o teatro-imagem como anteriormente, mas sim em formato tradicional de teatro, baseando-se numa breve criação de roteiro com a problemática como tema. Para tal exercício, será demonstrado como se cria um roteiro e quais as características básicas que o compõem para, assim, fazê-lo.

Esta cena será praticada pelo grupo baseando-se, até então, no que acreditam ser a problemática em exercício na própria realidade. Por isso, espera-se que a problemática não seja colocada em debate, ou que ocorra alguma tentativa de mudança e transformação. É a etapa de exibição do problema.

Finalizada a primeira fase do processo prático do projeto, iniciaremos a montagem da aula com a temática, conforme o levantamento das experiências dos estudantes. Utilizaremos a aula-oficina, cuja premissa indica uma participação maior das alunas e alunos. Esta prática segue um caminho contrário de outras propostas como a aula-conferência ou aula-colóquio (BARCA, 2004). Para Barca, na aula-oficina “[...] o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento” (2004, p. 132), possibilitando estes sujeitos a se compreenderem como seres ativos na vida prática.

Este modelo de aula se identifica como um método interessante, dado sua maneira em lidar com as alunas e alunos, e a preocupação com os diálogos criados entre o(a) educador(a), o conhecimento e os discentes. Sobre a comunicação que será exercida pelas alunas e alunos, sua eficiência baseia-se em “Expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis” (BARCA, 2004, p. 134).

As aulas serão baseadas nas experiências apresentadas pelos estudantes com o objetivo de investigar no passado um problema semelhante, suas continuidades e divergências. O levantamento das ideias históricas dos estudantes sobre o tema escolhido para as aulas, apresentação breve do conteúdo formal, análise de fontes históricas, apresentação e finalização do conteúdo formal serão pontos importantes a serem trabalhados na aula. Como avaliação será requisitada a construção de um roteiro teatral que será depois encenado.

Após as aulas, os estudantes devem utilizar este novo roteiro para reencenar a mesma prática teatral anterior, sem a necessidade de executá-la da mesma maneira. A proposta é que, após o contato do grupo com os conteúdos históricos que se relacionam com a problemática, a cena, a partir deste momento, não deverá ser representada como antes, mas sim evidenciando a carência de mudanças que dialoguem com a ideia de transformação, se contrapondo à problemática encenada.

A proposta é fomentar nos alunos e alunas a capacidade de transformar seus anseios sociais através da teatralização das mesmas, focando em ações transformadoras, que buscam solucionar, reverter ou diminuir a problemática em questão.

Considerações finais

Além de uma perspectiva não tradicional sobre o teatro, que contempla seu contexto histórico e perpassa por sua execução em ambientes escolares, o objetivo deste artigo foi de trazer à luz novas maneiras de se conceber tal prática no ambiente escolar, visando o processo de aquisição do conhecimento histórico por meio da prática teatral, habilitando cada sujeito praticante de aguçar sua consciência histórica e, assim, uma maior percepção de orientação no tempo.

Sendo assim, o teatro se apresenta como uma alternativa às mais variadas formas de expressão dentro do espaço da escola, enaltecendo suas qualidades como vertente artística e possibilitando uma alternativa no processo de aquisição do conhecimento histórico, uma vez que é por meio do ato de narrar que a aprendizagem é evidenciada (RÜSEN, 2011).

É através das etapas citadas anteriormente que os alunos poderão expor suas experiências enquanto sujeitos não-atores (BOAL, 2012), evidenciando o desenvolvimento de suas consciências históricas, não como uma meta a ser batida - afinal, o processo será, sem dúvidas, parte essencial do que foi concebido como resultado final da pesquisa - mas buscar como prioridade as contribuições que o exercício da atuação oferece, contribuindo para boas relações sociais dos sujeitos num ambiente escolar, enaltecendo as mais variadas culturas, perspectivas e experiências presentes no espaço da escola.

A forma com que se compreende a realidade da vida prática poderá ser modificada, evidenciando elementos presentes no cotidiano que, a partir de então, poderão ganhar novos significados e, conseqüentemente, novas utilidades, visando a percepção temporal de quem as enxerga, ressignificando o passado, assim como o presente, visando novas maneiras de conceber o futuro.

O que se entende como bons resultados deste exercício de atuação é uma boa utilização do espaço escolar em prol da evolução de uma educação histórica eficiente, através de métodos não tradicionais, bem como o aprimoramento da percepção temporal dos alunos e alunas, visando estabelecer uma relação muito mais perceptível entre a vida prática e o que se entende como história: a compreensão das relações humanas no tempo.

Referências

ARCOVERDE, Silmara Lúcia Moraes. **A IMPORTÂNCIA DO TEATRO NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA**. [S.l.], p. 600-609, 2008. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/629_639.pdf. Acesso em: 1 fev. 2023.

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.

BENTO, M.D.; SANCHES, Tiago C. Teatro e Ensino de História. **TEATRO E ENSINO DE HISTÓRIA: O USO DE ROTEIRO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**. REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, v. 20, p. 47-58, 2020.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. Trad. Maria Paula V. Zurawski. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CATÃO, Maria de Fátima. **O ser humano e problemas sociais: questões de intervenção**. Temas psicol. [online]. 2011, vol.19, n.2, p. 459-465.

CEBULSKI, Márcia Cristina. **Introdução à história do teatro: Dos gregos aos nossos dias**. Editora UNICENTRO, 2012

FELÍCIO, Wanély Aires de Sousa. **TEATRO E A ESCOLA: funções, importâncias e práticas**. Revista CEPPG – CESUC – Centro de Ensino Superior de Catalão, Ano XI, Nº 20, 1º Semestre/2009

FONSECA, Micaela Severo da; VOGT, Olgário Paulo. **O USO DO TEATRO COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE HISTÓRIA NA EMEF MENINO DEUS**. In: III SEMINÁRIO INSTITUCIONAL DO PIBID UNISC, 3., 2015, [S.I.]. Anais [...]. [S.I.]: Unisc, 2015. p. 1-3.

FORQUIN, Jean-Claude. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. Teoria & Educação. V. 5, p. 28-49, 1992.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GARDNER, Howard. **Inteligências- Múltiplas Perspectivas**. São Paulo: Artmed, 1995

KOUDELA, Ingrid Dormien. **A ida ao teatro**. Programa Cultura é Currículo. São Paulo, 2010. Disponível em <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420090630140316A%20ida%20ao%20teatro.pdf> Acesso em: 09 jan. 2023.

LEE, Peter. **“Nós fabricamos carros eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado**. In: BARCA, Isabel (org.). Educação histórica e museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 2003, p. 19-35.

LIMANSKI, Leticia Crisleine Möller. **Utilização de teatro como ferramenta didática no ensino da genética**. 2014. 61 f. Monografia (Especialização) - Curso de Curso de Especialização em Genética, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

MAFRA, Leila de Alvarenga. **A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção**. In ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira.

Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.109-136.

MATOS, Júlia Silveira. **Ensino de História e Aprendizagem Histórica: diálogos com Paulo Freire**. Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. E-ISSN 1517-1256, Edição especial XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 212-224, 2017.

MOREIRA, L.M. **O Teatro em Museus e Centros de Ciências: uma Leitura na Perspectiva da Alfabetização Científica**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. Programa de Pós - Graduação em Educação. 174f. São Paulo, SP, Brasil, 2013.

PASQUALE JUNIOR, Marlon Luiz dal; GRACILIANO, Eliana Claudia. **TEATRO UMA ALTERNATIVA AO ENSINO DE CONTEÚDOS DE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA**. In: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 1., 2017, Cascavel. Anais [...]. Cascavel: Unioeste, 2017. p. 1-10. Disponível em: http://www.sbemparana.com.br/eventos/index.php/EPREM/XIV_EPREM/paper/view/File/33/198. Acesso em: 19 jul. 2022.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. **A escola: relato de um processo inacabado de construção**. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.2, p. 131-147, jul-dez 2007.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins - Curitiba: Ed. UFPR, 2011

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SALVADOR, Tiago. **O TEATRO E AS AULAS DE HISTÓRIA: possibilidades de efetivação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na educação básica**. In: XVII ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 17., 2016, [S.I.]. Anais [...] . [S.I.]: Uepb, 2016. p. 1-9. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/index.php/xviiieeh/xviiieeh/paper/viewFile/3391/2742>. Acesso em: 12 ago. 2022.

SOARES, Liana M. S. **Teatralizando o ensino de Geografia**. Revista Brasileira de Educação Geográfica, Campinas, v. 3, n. 5, p. 57-81, jan./jun., 2013.

SOUZA E SILVA, Andréia de; SANTOS, Sueli Lima. **A contribuição do ensino de história na aprendizagem e na formação social do aluno**. REALIZE Editora, [s.l.], 2012.

SPOLIN Viola. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin.** tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012

DITADURA BRASILEIRA: OS USOS DA MEMÓRIA NA CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS ANTIDEMOCRÁTICAS NAS POSTAGENS EM GRUPOS DO *FACEBOOK*

Rogério Anderson Silva¹

Luis Fernando Cerri²

Introdução.

Este trabalho apresenta resultados iniciais de uma pesquisa de mestrado que tem como intuito de investigar os pedidos de intervenção militar em comunidades *online*, optamos por analisar postagens e comentários contidos em dois grupos de apoiadores de ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2018-2022), na rede social *Facebook*. Essa escolha se deu devido ao fato de Bolsonaro ser um defensor declarado do regime ditatorial, logo, seus apoiadores tendem a compartilhar dessa mesma visão. Assim sendo, buscamos compreender por meio da análise das publicações textuais: como os elementos da cultura histórica justificam os sentidos da cultura política evocada pelos membros dos grupos?

A seleção dos grupos ocorreu a partir dos seguintes critérios: : i) criação do perfil no ano de 2018; ii) publicações com indícios de apoio ao ex-presidente Jair Bolsonaro; iii) mais de cinquenta mil membros; e, iv) conta com publicações diárias. Os critérios de tempo de criação dos grupos, número mínimo de membros e postagens diárias indicam que são grupos estáveis, o que de certa forma, sinaliza que as fontes serão preservadas, possibilitando a realização da pesquisa. Ressaltamos que a escolha do critério “indicar apoio ao presidente Bolsonaro” se dá, porque a partir da ascensão do mesmo, os ataques às instituições democráticas e os reclames por intervenção militar tornaram-se mais frequentes em discursos de uma parcela da sociedade brasileira. Com base

¹ Pós-Graduado. Programa de Pós-Graduação em História. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Estadual de Ponta Grossa. rogriorras@gmail.com

² Doutor. Programa de Pós-Graduação em História. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Estadual de Ponta Grossa. lfcronos@yahoo.com.br

nessas informações, adicionamos como filtro, a palavra-chave “Intervenção Militar, já o recorte temporal se refere aos anos de 2018 e 2019.

Feito as devidas considerações em relação aos critérios para a seleção dos grupos e classificação dos dados, elencamos os dois grupos selecionados:

- *Grupo 1*: criado em 20 de janeiro de 2018, possuía aproximadamente 645 mil membros;
- *Grupo 2*: criado em 27 de março de 2018, possuía cerca de 178 mil membros;

O grupo 1, tem como nome, *Aliança pelo Brasil*³ **BR**⁴. Trata-se de um grupo público e qualquer perfil pode ver o que os membros publicam. No dia 23 de julho de 2021, o grupo registrava 643.623 membros, uma redução pouco significativa, já na observação de 07 de fevereiro de 2022, fora expressivo o aumento de membros, chegando a 1.389.966 milhão de seguidores. Em junho de 2022, o número de membros reduziu para 1.384.207 milhão de perfis.

O grupo 2, atualmente é intitulado *ALIANÇA PELO BRASIL – [APOIO]*, foi criado em 27 de março de 2018 com o nome de *ALIANÇA PELO BRASIL [OFICIAL]*. É um grupo privado em que somente membros podem ver os perfis e o que publicam, necessitando de autorização para a entrada de novos membros.

Com os grupos selecionados iniciamos o processo de coleta de dados por meio da ferramenta de extração *JavaScript*⁵, desenvolvida para esta pesquisa para o navegador *Google Chrome*. Com o banco de dados construído, realizamos o processo de lapidação das fontes, em que excluímos itens textuais que não agregavam valor as narrativas. Nesta etapa, utilizamos o *OpenRefine*, programa responsável pela limpeza dos textos. Com o trabalho de limpeza da fonte concluída, empregamos o *Gephi*, *software* responsável em criar relações entre os elementos textuais que permite ao pesquisador visualizar de modo mais

³ Aliança Pelo Brasil, é uma referência ao partido político que o presidente Jair Messias Bolsonaro tentou fundar, no entanto, segundo informações divulgadas pela Revista VEJA em sua versão digital até março de 2021 os fundadores conseguiram apenas 16% das 492.000 fichas de inscrição exigidas pela Justiça Eleitoral.

⁴ Aqui respeitamos as grafias utilizadas pelos administradores desses grupos.

⁵ Linguagem de programação de uso geral criada por Brendan Eich em 1995.

detalhado, as narrativas contidas nas fontes, e com isso, aprofundar a análise do material, bem como, trabalhar com banco de dados de maior volume.

Passados que não passam: do processo de reabertura aos pedidos de intervenção militar.

O processo de reabertura política brasileira, foi marcada por tensões e disputas, mesmo assim, representou um avanço político-social significativo, no entanto, não houve uma ruptura com a ditadura (MOTTA, 2021). Somente a partir do ano de 1990 é que foram adotadas Políticas de Memória e Reparação⁶. Políticas de Memória e Reparação são definidas como um conjunto de ações do Estado que visa garantir a reparação em processos individuais ou coletivos, cujo objetivo, reconhecer o terrorismo de Estado e suas consequências para a sociedade, bem como, assegurar que as memórias traumáticas sobre a ditadura, ganhem espaço público e legitimidade, a permitir que setores da sociedade possam elaborar seus lutos (BAUER, 2011).

Foi somente a partir da implementação da Comissão Nacional da Verdade (CNV), instaurada em 1 de novembro de 2011, por meio do Projeto de Lei nº 12.528 que teve como objetivos, examinar e esclarecer violações graves dos direitos humanos, praticados entre 1946 a 1988 (ALMADA, 2021) e, efetivar o direito à memória, à verdade histórica e promover a reconciliação nacional (BAUER, 2014; SETEMY, 2020) que o Estado assumiu o dever de investigar os crimes cometidos durante o regime ditatorial e com isso, permitir que o luto histórico seja realizado.

No entanto, enquanto setores da população viam na CNV, a possibilidade de superar os traumas provocados pelo autoritarismo, as alas mais conservadoras das Forças Armadas e da sociedade entenderam a Comissão Nacional da Verdade como revanchismo aos feitos dos militares no passado

⁶ Lei dos Desaparecidos de dezembro de 1995 (Lei 9.140) na qual pela primeira vez o Estado admitiu ser responsável pela atuação ilícita de seus agentes de segurança. Ao entrar em vigor, a Lei permitiu a criação da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos (MEZAROBBA, 2009; PRADO, 2009). Lei nº 10.559/02 ou Lei da Anistia tinha como finalidade reparar prejuízos materiais em decorrência da perseguição política (PRADO, 2009). A Comissão Nacional da Verdade, criada em 2011 por meio da Lei nº 12.528 buscou esclarecer práticas violentas cometidas por agentes do Estado durante o regime ditatorial e identificar locais e instituições responsáveis (MOTTA, 2021).

recente (ALMADA, 2021). Um dos mais destacados detratores da CNV foi Jair Messias Bolsonaro, ex-presidente, na época, deputado federal, cuja visão, a CNV serviria para deturpar a história ao atribuir heroísmo à esquerda em detrimento ao protagonismo dos militares.

O discurso defendido por Bolsonaro, tem como base, as narrativas produzidas pelos militares e a direita brasileira, que considera o golpe de 1964, um movimento positivo e heroico, um mal necessário que serviu para salvar o Brasil de uma ditadura comunista (SALES, 2009; ALMADA, 2021; MOTTA, 2021; ROCHA, 2021).

Essa narrativa foi gestada a partir da década de 1980 e está documentada no Orvil, projeto de livro resposta ao livro Brasil: Nunca mais produzido a mando de lideranças militares já durante a Nova República, que defendia que o Brasil vivia uma constante ameaça comunista. Por essa lógica, os militares são os guardiões da democracia (GIORDANI, 1986), e para combater a ameaça do comunismo, estava autorizada a destruição das instituições aparelhadas pela infiltração comunista; logo, para vencer este mal, libera-se o uso da violência, perseguição e eliminação do inimigo (ROCHA, 2021).

A dimensão política da cultura histórica dos militares, propõe uma narrativa de que os atos de “bravura” cometida pelo Estado durante a ditadura, foram sempre uma reação às ações violentas da esquerda (GIORDANI, 1986). Nessa concepção, as Forças Armadas representam o que há de melhor na sociedade brasileira, os militares altruístas estão sempre dispostos a sacrificar suas vidas pela Nação. Inclusive, a tomada do poder em 1964 é tida como uma reação à inexistência de um poder político responsável e competente, a narrativa construída pelas Forças Armadas indica uma postura reativa dos militares em que “não começamos a guerra. Fomos levados a ela” (GIORDANI, 1986, p. 101).

A extrema direita representada na figura do ex-presidente, Jair Messias Bolsonaro se apropriou do projeto iniciado pelos militares durante a década de 1980 e o converteu em um projeto político. Não é ao acaso, que o grupo que está no poder, nega a existência da ditadura (ROCHA, 2021), exalta a tradição, família e a propriedade como manda a cartilha militar, a defender que o Brasil não terá paz e maturidade política, enquanto a esquerda existir (GIORDANI,

1986). A defesa da tradição ocidental, família e propriedade privada, somado ao combate do avanço do marxismo cultural, substrato do comunismo, são as bases da reorientação da nova ou direita alternativa, que tem na *internet* seu espaço de proliferação (STEFANONI, 2021).

A ascensão de um ex-militar à Presidência da República, viabilizou o retorno de discursos que exaltam os feitos nefastos praticados por agentes do Estado durante a ditadura. Nesse sentido, é urgente entender porque grupos da sociedade que apoiam o ex-presidente, acreditam que o autoritarismo e suas nuances são a solução para os problemas sociais vigentes no país.

Diálogo entre cultura histórica e cultura política

A década de 1950 marca o retorno das reflexões acadêmicas sobre uma “nova” história política, no entanto, somente a partir de 1990, é que a historiografia francesa lançou mão de reflexões sobre o conceito de cultura política com os trabalhos de Berstein e Sirinelli (1998). Partindo da concepção francesa, que exerce grande influência na historiografia brasileira, a cultura política pode ser definida como um conjunto de valores, tradições, práticas e representações políticas partilhadas por grupos humanos estabelecidos, a revelar uma identidade coletiva que proporciona leituras comuns ao passado, assim como, viabiliza inspiração para projetos políticos direcionados ao futuro.

Assim sendo, “a cultura política é o conceito que expressa os padrões pelos quais uma sociedade se relaciona com as esferas em que as decisões coletivas são tomadas” (CERRI, 2021, p. 57). Assumindo tal premissa, por meio da análise dos representantes políticos eleitos, é possível verificar, como parte da sociedade se relaciona com determinados eventos políticos do passado. Assim como, a cultura é particular e específica de uma sociedade, cujos componentes políticos também serão específicos, os valores e padrões que orientam parte de uma sociedade no agir político são construção de médio ou longo prazo (MOTTA, 2014).

Ao refletir sobre os âmbitos em que a cultura política proporciona orientação aos sujeitos, Cerri (2021) se apropria dos estudos Almond e Verba

(1989) e enfatiza que a cultura política possui três aspectos para a orientação: o cognitivo, o afetivo e o avaliativo. Sendo assim,

a avaliação subjetiva que os indivíduos fazem do sistema político que gere a sociedade poderia ser dividida em três tipos de orientações: 1) *orientação cognitiva*, pautada nas crenças e conhecimentos sobre o sistema político e o papel dos sujeitos em relação no mesmo; 2) *orientação afetiva*, baseada nos sentimentos individuais perante a estrutura política; 3) *orientação valorativa*, referente à apreciação que o indivíduo faz a partir da combinação de elementos cognitivos e afetivos que permitem o julgamento e a emissão de opinião em relação ao sistema político (BAPTISTA, 2015, p. 666).

É justamente no campo afetivo que as perspectivas políticas da nova direita encontraram espaço para conglomerar outras perspectivas de cultura política. As direitas alternativas têm na oposição, às políticas que almejam a justiça social, um de seus principais aglutinadores. O antifeminismo é outro pilar dessas correntes políticas, além da constante defesa dos valores ocidentais que estão sempre em perigo, e, por fim, a direita alternativa se coloca como politicamente incorreta (GULLIVER-NEEDHAM, 2018; STEFANONI, 2021).

Ainda pensando sobre os estudos efetuados por Almond e Verba (1989) que são referenciados por Cerri (2021), entende-se o quão importante é destacar, que a cultura política possui três tipos ideais, a paroquial, a de sujeição e a participante. A cultura política coloquial vincula-se a perspectivas tradicionais; a de sujeição se aproxima das estruturas políticas autoritárias e centralizadas; e a participante indica uma estrutura política voltada para a democracia.

Nesse sentido, os modos de geração de sentido tradicional e exemplar podem ser associados a uma cultura política de sujeição, pois pressupõe uma verdade rígida que deve ser incorporada e respeitada, apenas o modo genético pressupõe uma verdade provisória a ser questionada por meio do método científico, no qual, depende de evidências, argumentações e produções de consenso. Portanto, a cultura política participativa/democrática encontra-se em conformidade com uma cultura histórica mais sofisticada vinculada a constituição genética de sentido da consciência histórica dos sujeitos daquela sociedade (CERRI, 2021). Não obstante, os modos de sentidos (tradicional, exemplar, crítico e genético), assim como as culturas políticas (paroquial, sujeição e

participante) podem existir concomitantemente no interior da cultura histórica de uma sociedade (BERSTEIN, 1998).

Já uma cultura política dominante existe, porque é capaz de em determinado momento histórico, atender as aspirações da maior parte da sociedade, isto é, o conjunto de valores daquela cultura política apresenta resposta mais adequada aos anseios da sociedade (BERSTEIN, 2009). Cultura histórica e cultura política são marcadas pela institucionalização de suas produções, no entanto, o desenvolvimento de ambas se encontram vinculadas em processos de socialização, que não estão somente relacionados a atuação de órgãos governamentais como escolas, universidades e afins. Os meios de comunicação de massa e, agora, as redes sociais acabam disseminando discursos que condicionam o imaginário coletivo.

Para Cerri (2021), a escola é o principal espaço responsável pela socialização histórico-política de crianças e jovens para a participação nas instituições do Estado. No entanto, durante o processo de socialização da cultura política, o primeiro lugar em que a criança recebe o conjunto de normas, valores e reflexão, é a família. Com a inserção da criança no mundo escolar, as instituições de ensino (escola, colégios, universidades) passam a exercer influências sobre as concepções políticas dos sujeitos. Além disso, grupos sociais, meio de trabalho e as mídias são determinantes na difusão de representações normatizadas de uma cultura política (BERSTEIN, 1998). Dessa forma, a socialização política está intimamente ligada aos elementos provenientes da cultura histórica, que não se restringem ao ensino escolar, como as redes sociais, objeto deste estudo, exemplo claro de espaço não escolar que contribui para a construção da cultura histórica.

Entendemos que nem todo aparato cultural contido em uma sociedade, é considerado parte da cultura histórica. No entanto, cultura política e histórica são elementos fundadores ou que consolidam identidades. Se por um lado, a cultura política é composta por padrões de comportamentos em relação às esferas de decisões políticas de um grupo ou sociedade. A cultura histórica é composta por padrões que significam o tempo, em especial o passado.

É por meio da consciência histórica que a cultura histórica e a cultura política são mobilizadas. Logo, ambas contribuem de maneira significativa no processo de construção de identidades e identificação com determinadas narrativas sobre o passado de uma sociedade. Cabe ao pesquisador que aborda as interfaces entre cultura histórica e cultura política, compreender que narrativas que constituem o eixo de orientação estão constantemente em disputas e são os momentos de crise que possibilitam a reinterpretação do passado, como aponta Jelin (2001) e Rüsen (2009).

A crise de legitimidade, como a vivida na última década no Brasil, faz com que ocorra transformação das estruturas vigentes e provoque o nascimento de uma normativa política nova, porém, é preciso um espaço de tempo de no mínimo duas gerações para que uma nova ideia política se apresente como portadora de respostas para os problemas de uma sociedade (BERSTEIN, 1998). Por conseguinte, o nascimento de uma nova cultura política não se dá ao acaso, ela surge em resposta aos problemas fundamentais enfrentados pela sociedade. Em última análise, a cultura política é dinâmica e ela deve ser adaptada às novas demandas da sociedade, caso contrário, entrará em decadência (BERSTEIN, 2009).

As direitas alternativas ganham visibilidade exatamente nesse contexto, passados pouco mais de 30 anos da redemocratização no país, a democracia não atendeu às demandas da população o que possibilitou que uma nova cultura política ganhasse espaço. A direita alternativa, ideologicamente, passou a fomentar a ideia de que os problemas da sociedade são causados pela esquerda, portanto, mais importante que oferecer uma proposta de independência, é preciso derrotar a esquerda.

Partindo dessa ótica, todo questionamento ao *status quo* é um ataque aos pilares da sociedade, em que a cultura burguesa e cristã é o caminho mais promissor de se chegar a liberdade (ROTHBARD, 2016). A nova direita, se valendo dos recursos da *internet*, passou a operar por meio de uma mistura de populismo que dissemina mensagens anti-sistêmicas, em que a batalha é o centro do debate. Ademais, a entrada dessas novas correntes no jogo democrático obrigou as direitas tradicionais a mudarem suas abordagens para

não perder espaço. As direitas alternativas, também impulsionaram algumas demandas existentes nas sociedades, como por exemplo, o reforço da identidade nacional, a repulsa aos imigrantes, condenação do multiculturalismo e em alguns casos, a negação ou defesa de regimes militares (STEFANONI, 2021).

Embora, no Brasil predominam narrativas que afirmam que a sociedade brasileira não é violenta e que governos autoritários surgem em momentos específicos de nossa história, o autoritarismo não é apenas um modelo de governo, mas sim, a estrutura da nossa sociedade (CHAUI, 1995). Trata-se de uma cultura política não democrática, que coexiste com a institucionalidade democrática, isto é, as ações práticas não são puramente democráticas, tampouco, puramente autoritárias (AVRITZER, 1995).

Como optamos por transições que visam a conciliação, os valores democráticos implementados após a redemocratização (participante) podem coexistir com valores autoritários (sujeição) do período da ditadura e momentos de crise de legitimação política, como o vivenciado na última década, a permitir o ressurgimento e/ou a exaltação de uma cultura política baseada na sujeição.

A cultura histórica, por sua vez, se faz presente na cultura política, ao produzir narrativas que dotam de sentido o sistema político vigente em uma determinada época, o grau de complexidade do sistema político está intimamente ligado ao grau de sofisticação e amplitude da cultura histórica. Ademais, a dimensão estética da cultura histórica se relaciona de forma íntima com a dimensão afetiva da cultura política. Isto se evidencia, por meio da valorização do orgulho nacional “[...] que é componente fundamental da cultura política, tem profundas raízes nos aspectos afetivos da cultura histórica [...]” (CERRI, 2021, p. 70). Esses sentimentos não raramente são exaltados por uma cultura política nacionalista que pretende impor a criação de um Estado autoritário.

Tendo como referência o exposto, entende-se que a cultura histórica e a cultura política são objeto de disputa política e social. Portanto, estudar por meio de análise quantitativa como a cultura política intervencionista é representada em grupo bolsonaristas no *Facebook*, se faz necessária e urgente, acredita-se

que por meio da abordagem teórica proposta, seja possível identificar e analisar como a produção, circulação e o consumo de conteúdos históricos pode ampliar o campo de contribuição da história para entender os fenômenos condicionados ao ciberespaço que interferem na construção de identidades na vida prática.

Metodologia

Com o advento da *web 2.0*, a *internet* se democratizou, e com ela, novas formas de comunicação se desenvolveram. O uso das redes sociais é comum no cotidiano de boa parte da sociedade brasileira, a partir disto, tornaram-se depósito de informações que podem ser utilizadas como fonte para pesquisas no campo do ciberespaço.

A expansão do ciberespaço como objeto de pesquisa, impulsionou o surgimento de novas metodologias para abarcar tais demandas. Entre elas, ganhou notoriedade a netnografia que segundo Robert V. Kozinets (2014, p. 61 - 62), um dos principais precursores estudiosos sobre o tema, afirma que o recurso é baseado na observação de campos *online*, e “ela usa a comunicação mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e a representação etnográfica de um fenômeno cultural”. Nessa perspectiva de pesquisa, o pesquisador reconhece “a importância das comunicações mediadas por computador na vida dos membros da cultura” (KOZINETTS, 2014, p. 62).

Sandra Portella Montardo e Liliana Maria Passerino (2006) acrescentam que, essa metodologia de pesquisa, tem suas origens na etnografia e que se encontra intimamente ligada com o conceito de cultura. Nesse sentido, Márcio Novelli (2010), indica que a netnografia “é considerada uma adaptação da etnografia a estudos de comunidades *online*” (p. 115). Em última análise, a “netnografia é uma das possíveis respostas qualitativas para pesquisas mediadas por computador” (AMARAL; NATAL E VIANA, 2008).

De acordo com Kozinets (2014, p. 63), o método segue seis passos da etnografia: 1) planejamento do estudo; 2) entrada; 3) coleta de dados; 4) interpretação; 5) garantia de padrões éticos; e, 6) representação da pesquisa. Novelli (2011) indica que esses passos consistem em: (A) *Entrée* se refere a formulação de perguntas de pesquisa, a identificar os grupos online de interesse

do pesquisador; (B) a coleta de dados, envolve copiar as informações diretamente dos grupos escolhidos; (C) análise e interpretação, por sua vez, dizem respeito à "classificação, análise de codificação e contextualização dos atos comunicativos"; (D) ética de pesquisa, que consiste em apresentar para a comunidade, os dados, a garantir confiabilidade e anonimato dos indivíduos pesquisados, além de cuidado com a informação pública ou privada, ter o consentimento; e, (E) é onde o pesquisador valida o relatório de pesquisa junto aos indivíduos pesquisados.

Algumas considerações

Os grupos somados, possuem cerca de 1 milhão e 550 mil perfis, como usuários membros. Ao final da coleta de dados, como uso de um *software*, foram exatamente, 487 postagens e 2.869 comentários. Os dados tratados permitem verificar que apesar do grande número de perfis que seguem o grupo, poucos são os que monopolizam o volume de informações contidas nas páginas.

As observações nos grupos “Bolsonaro 2022 BR” e “Aliança pelo Brasil (Oficial)” foi iniciado, por meio da aplicação do filtro “intervenção militar”, ano de 2018 e 2019. Para facilitar a compreensão do processo da utilização do filtro na rede social *Facebook*, fora utilizado a imagem que indica o trajeto a ser percorrido por meio de marcações e números.

Esta etapa da pesquisa foi marcada por leituras panorâmicas, nas quais, buscou-se identificar palavras e frases que se repetiam ou dialogavam com as hipóteses formuladas, não havendo preocupação de identificar todos os elementos contidos nos textos. O percurso de observação, até aqui mencionado, é parte da construção de uma pesquisa que tem como referência, a netnografia, pois o pesquisador, mesmo antes de iniciar a construção da fonte, deve formular perguntas na busca de identificar os grupos *online* de seu interesse. Esta fase, abarca a parte do planejamento e entrada, que permite identificar quais informações devem ser coletadas para construir o banco de dados a ser trabalhado como fonte de pesquisa (NOVELLI, 2011; KOZINETS, 2014).

A aversão a esquerda e anticomunismo, constatado nas observações, outrora faziam parte de narrativas produzidas e divulgadas por militares

(GIORDANI,1986). Rocha (2021), ao dissertar sobre o tema, indica que essa retórica se articula por meio dos valores propagados por militares conservadores que pretendem preservar a imagem de heróis da pátria, pós-ditadura, discurso proposto por Olavo de Carvalho. Esses discursos encontraram nas redes sociais, espaço ideal de propagação das ideias antidemocráticas, a demonstrar, que se trata de um fenômeno que ultrapassa limites físicos e adentra ao ciberespaço, bem como, não se mantém apenas no mundo virtual, ao produzir efeito na orientação e ação da vida cotidiana das pessoas. Essas características dialogam com o que Kozinets (2014) chama de pesquisa *online* em comunidades, pois transcende o ciberespaço.

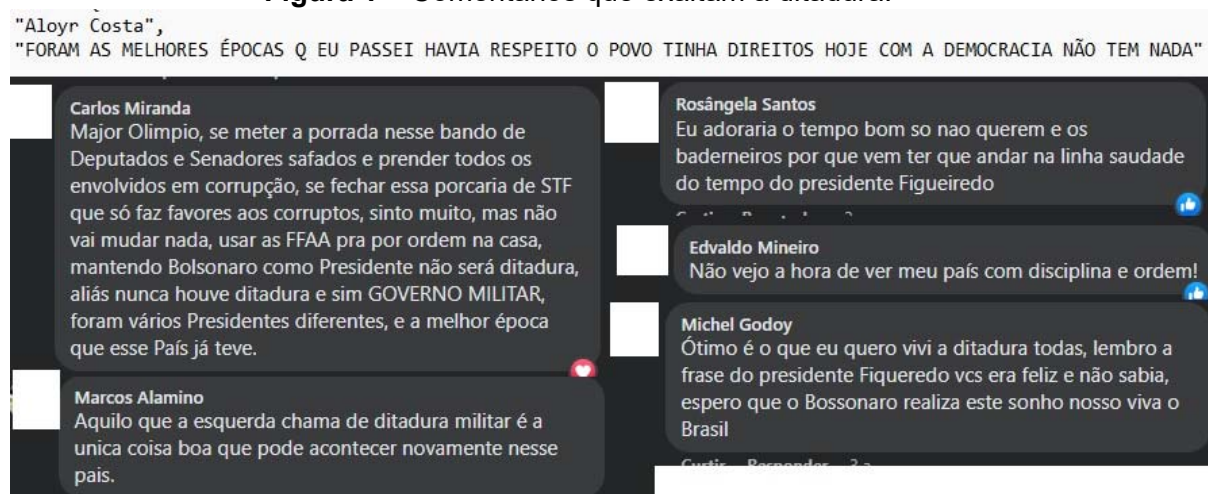
Outro elemento destacado nessa primeira análise, é a exaltação dos militares como heróis para os membros dos grupos. Textos voltados a exaltação dos militares, sinalizam contumazes, muitos deles, a afirmar que os militares salvaram o Brasil, pois evitaram que a nação se tornasse um país comunista como Cuba ou Venezuela. Para essa esfera da sociedade, comunismo é um conceito que engloba tudo o que se opõe a sua ideologia. Comunistas são pessoas que não compactuam com seus princípios, portanto, os países citados são tomados como exemplo para enfatizar que a única alternativa possível, é o capitalismo, pois onde foi implantado o comunismo, imperou a pobreza e falta de liberdade.

Assim sendo, os membros desses grupos, não buscam conceituar o que entendem por comunismo, para eles, o comunismo é um mal a ser combatido. O período ditatorial e o combate ao comunismo justificou o golpe, e posteriormente, a manutenção do regime (ALMADA, 2021; MOTTA, 2021; ROCHA, 2021).Atualmente, se utiliza uma retórica semelhante para pedir intervenção militar, bem como, se autoriza o uso da violência, perseguição e eliminação dos comunistas, inimigos internos (ROCHA, 2021), a constatar que os princípios do Orvil continuam vigentes para parte da sociedade brasileira.

Além do mais, é comum encontrar relatos de que o período ditatorial foi marcado pela ordem, o progresso e o desenvolvimento, como ilustra a figura 23, portanto, para essas pessoas, o futuro do Brasil é uma volta ao passado.

Desta forma, predominam narrativas saudosistas, em que o período ditatorial representa os anos dourados da história do nosso país, e os militares, os salvadores da pátria. Para entender como esta narrativa se sustenta, é necessário relembrar como ocorreu o processo de transição do país, no qual os militares estiveram no comando da redemocratização (TORO, 2017), cuja reabertura política, culminou na Lei da Anistia, que começou a ser gestada em meados de 1979, durante o governo do general Geisel, pautada em políticas de esquecimento e reconciliação (BAUER, 2014; KEHL, 2010). Isto contribuiu para o que o debate público sobre a ditadura ficasse em segundo plano (MOTTA, 2021).

Figura 1 – Comentários que exaltam a ditadura.



Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

As políticas de memória voltadas para o esquecimento, contribuíram para que os traumas da ditadura fossem silenciados. Com isto, narrativas que exaltam ou desinformam sobre o período ditatorial se proliferaram, produzindo uma relação apática da sociedade ao sistema democrático (BAUER, 2014), dificultando assim, a consolidação dos valores democráticos de boa parte da sociedade brasileira (MOTTA, 2014). A política de esquecimento e de conciliação não eram unânimes, porém, todos que se opuseram ao projeto de Anistia, esquecimento e conciliação, foram considerados revanchistas ou radicais, e não reconheciam as qualidades conciliatórias dos brasileiros (BAUER, 2014; MOTTA, 2021; ROCHA, 2021).

Se por um lado a ditadura é exaltada, por outro, os comentários que depreciam a democracia são comuns. Democracia x ditadura: a liberdade de pedir a extinção da liberdade, seria uma categoria que sintetiza as diversas postagens e comentários que usam elementos típicos de democracias para pedir intervenção militar. Nessa análise superficial, observa-se que o paradoxo de usar a liberdade para pedir o fim da liberdade, é sistemático, por essa razão, seria necessário caracterizar tal fenômeno para compreender como essas narrativas buscam reforçar a necessidade de uma intervenção.

Referências

- AMARAL, A; NATAL, G; VIANA, L. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. **Cadernos da Escola de Comunicação**, v. 1, n. 6, 2008
- AVRITZER, L. Cultura política, atores sociais e democratização: Uma crítica às teorias da transição para a democracia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais: RBCS**, São Paulo, v. 10, n. 28, p. 109-122, jun. 1995.
- BAPTISTA, L. O conceito de cultura política: das origens na ciência política norte-americana à historiografia contemporânea. **Anais do V Encontro Internacional UFES/ Université ParisEst**. Org. Adriana Pereira Campos, Patrícia Maria da Silva Merlo, Bruno César Nascimento. Vitória: LHPL, 2015.
- BAUER, C. S. As políticas de memória e de esquecimento sobre as ditaduras argentina e brasileira através das rememorações dos golpes civil-militares. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo**, julho 2011.
- _____. Quanta verdade o Brasil suportará? Uma análise das políticas de memória e de reparação implementadas no Brasil em relação à ditadura civil-militar. **Dimensões**, vol. 32, 2014, p. 148-169. ISSN: 2179-8869
- BERSTEIN, S. A cultura política. In: RIOUX, J. P; SIRINELLI, J. F. **Por uma história cultural**. Lisboa: Estampa, 1998. p. 349-363.
- _____. Culturas políticas e historiográficas. In: **Cultura política, memória e historiografia**. Orgs. AZEVEDO, C. et al. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- CERRI, L. F. Interfaces entre cultura histórica e cultura política. **Topoi (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 46, p. 54-76, jan./abr. 2021.
- _____. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional** 6(2): 93-112, Inverno 2001.

- CHAUÍ, M. Cultura política e política cultural. **Estudos Avançados**, 1995.
- FRAGOSO, S; RECUERO, R; AMARAL, A. Apropriações Metodológicas. In: _____. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- GIORDANI, M. P. **Brasil Sempre**. Santa Maria: tchê, 1986.
- GULLIVER-NEEDHAM, E. “Adam Smith to Richard Spencer: Why Libertarians Turn to the Alt-Right”, **Médium**, 2018. Disponível em: <https://medium.com/@elliottgulliverneedham/why-libertarians-are-embracing-fascism-5a9747a44db9>. Acesso em: 16 de jun. de 2022
- JELIN, E. ¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias? In: **Los trabajos de la memoria**. España: Siglo Veinteuno, 2001.
- KEHL, M. R. Torturas e Sintoma social. In: TELES, E; SAFATLE, V. (Org.). **O que resta da ditadura: a exceção brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- KOZINETTS, R. V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- MEZAROBBA, G. Anistia e reparação: uma combinação imprópria. In: SILVA, H. R. K. (Org.) **Luta pela Anistia**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- MONTARDO, S. P; PASSERINO, L. M. Estudo dos blogs a partir da netnografia: possibilidades e limitações. **RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 4, n. 2, 2006.
- MOTTA, R. P. S. **Passados presentes: o golpe de 1964 e a ditadura militar**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- _____. Desafios e possibilidades na apropriação de cultura política pela historiografia. In: _____. **Culturas políticas na História: novos estudos**. Org. Rodrigo Pato Sá Motta. 2ª Ed. Belo Horizonte: Fino Trato, 2014.
- NOVELLI, M. Do Off-line para o Online: a Netnografia como um Método de Pesquisa ou o que pode acontecer quando tentamos levar a Etnografia para a Internet? **Revista Organizações em Contexto**, v. 6, n. 12, p. 107–133, 2010.
- PRADO, L. B. B. A anistia de 1979: uma análise sobre seus reflexos jurídicos, políticos e históricos. In: SILVA, H. R. K. (Org.) **Luta pela Anistia**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- ROCHA, J. C. C. **Guerra cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós-político**. 1ª ed. Goiânia: editora e livraria caminhos, 2021.

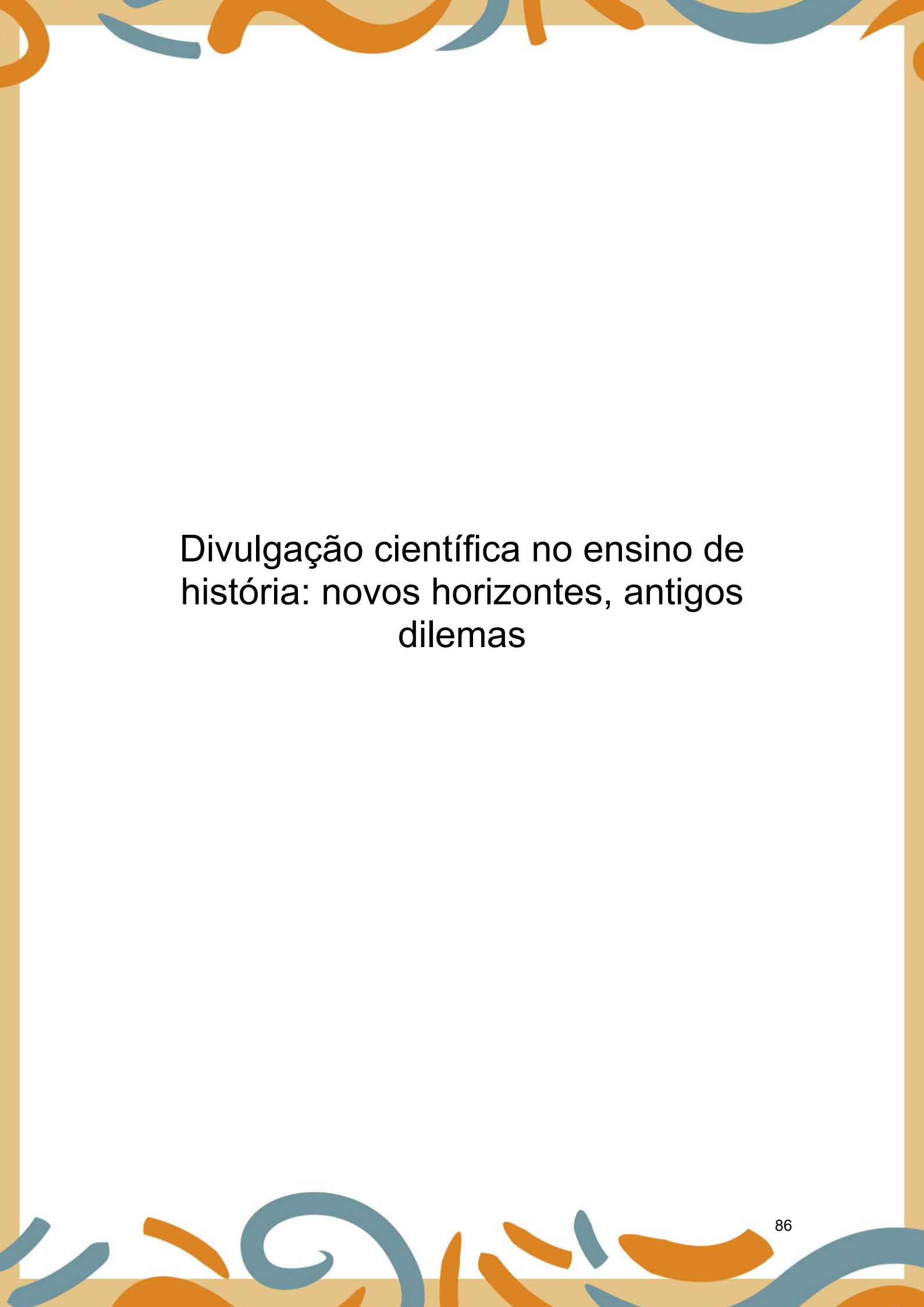
ROTHBARD, M. “¿Por qué paleo?”. **Centro Mises**. Disponível em: <https://www.mises.org.es/2016/03/por-que-paleo/>. Acesso em: 10 de jun. 2021.

RÜSEN, J. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **Revista História da Historiografia**, Ouro Preto, n.2, p. 163-209, mar. 2009.

SETEMY, A. “Ato sem perdão”: justiça de transição, políticas de memória e reparação às mulheres vítimas de violência de gênero durante a ditadura militar brasileira. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol 33, nº 70, p.338-358, Maio-Agosto 2020.

STEFANONI, P. **¿La rebeldía se volvió de derecha?** 1ª ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2021.

TORO, A. A. M. **Memoria Oficial en el Chile Postdictatorial Políticas de Memoria, Relatos y Monumentalización, 1990-2010**. Trabalho de Conclusão de Curso, Pontifícia Universidad Católica de Valparaíso, 2017.



Divulgação científica no ensino de história: novos horizontes, antigos dilemas

A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DOS SABERES ETNOBOTÂNICOS AFRO-BRASILEIROS POR MEIO DAS REDES SOCIAIS: UM RELATODE EXPERIÊNCIA

Thaís Salatiel Azevedo¹

Maria de Fátima Barbosa Pires²

Introdução

Em todo o continente americano, descendentes de diversos povos africanos propagaram suas crenças, tradições religiosas e o rico conhecimento sobre as plantas herdadas de seus ancestrais. Esses saberes têm um papel preponderante nos cultos de matrizes africanas. Dessa forma, o conhecimento tradicional em botânica se tornou uma importante memória inserida nas comunidades religiosas afro-brasileiras (BARROS, 2011).

O Etnoconhecimento ou conhecimento tradicional foi descrito por Miranda (2009) como ‘aquele produzido por comunidades locais de etnias específicas que são passados adiante de geração em geração, geralmente de forma oral e se desenvolve à margem do sistema social formal’. Assim, o conhecimento tradicional em botânica posto em prática nas religiões de matrizes africanas, pode ser denominado como Etnobotânica.

A Etnobotânica, por sua vez, pode ser definida como o estudo da relação que existe entre as sociedades humanas, passadas e presentes, com o uso das plantas como recursos, seus aspectos culturais, interações ecológicas, genéticas, evolutivas e simbólicas (ALBUQUERQUE, 2005). Uma das formas de atuar na proteção destes conhecimentos tradicionais é popularizando a etnociência por meio da divulgação científica, entregando o saber que é da população para a própria população.

A interação das relações entre as plantas medicinais e as ritualísticas, em especial, pode ocorrer em diferentes ordens, mas a difusão deste conhecimento

¹ Graduanda em Antropologia (bacharelado), Centro Universitário Leonardo Da Vinci. thaís.salatiel@gmail.com

² Fundação Municipal de Educação- FME (Niterói). piresmfb@gmail.com

acontece principalmente de forma oral. Quase sempre dos mais velhos para os mais jovens, não sendo necessariamente por laços consanguíneos, mas geralmente feito através de algum laço familiar ou religioso (OLIVEIRA et al., 2007).

De acordo com Huego (2001), a popularização da ciência pode agir como uma ponte entre o conhecimento científico e o etnoconhecimento, visto que atua na 'dimensão reflexiva da comunicação' e nos diferentes diálogos, pautas e ações, respeitando o universo simbólico e religioso do outro. Comunicar é papel fundamental no processo da divulgação da ciência, devido a isso, há uma grande necessidade de uma boa comunicação para que o conhecimento científico atinja o seu uso social (BERTOLDO; GIORDAN, 2017).

Portanto, com base em tais conceitos, o intuito desta comunicação em popularização científica é realizar um relato de experiência da autora ao coordenar a página de divulgação científica 'botânica afro' pela rede social instagram, que possui objetivo de popularizar o etnoconhecimento sobre as plantas com finalidades medicinais e ritualísticas do Candomblé, por meio de um inventário botânico online na rede social Instagram, de modo a divulgar a cultura etnobotânica presente nesta religião.

Metodologia

O processo de criação da página

O Instagram foi selecionado como meio de comunicação em ciência para a realização desta atividade em divulgação científica. O Instagram é um aplicativo de celular que também pode ser utilizado em computadores, tablets ou notebooks. Esta rede social foi desenvolvida pelos engenheiros de programação Kevin Systrom e o brasileiro Mike Krieger e disponibilizada ao público no dia 6 de outubro de 2010 (PIZA, 20112).

O principal objetivo desta rede social é o compartilhamento de fotografias que podem ou não estar legendadas. Para isso, são oferecidas aos usuários diversas ferramentas que podem ser exploradas no aplicativo, como por exemplo o Compartilhamento de vídeos e imagens que ficam disponíveis para visualização durante 24hs, enquetes, caixas de perguntas, votações para

promover a interação e chat bate-papo com mensagens instantâneas (PIZA, 2012). Levando em consideração as principais características do Instagram, esta rede social foi selecionada para a criação da página intitulada Botânica Afro.

Criação das artes gráficas

As imagens utilizadas nas redes sociais se tornam um importante atrativo para o público que irá acompanhar o conteúdo que será disponibilizado (PIZA, 2012). Por isso, as imagens foram selecionadas e previamente editadas e organizadas por meio do Canva, uma ferramenta colaborativa de criação gráfica de conteúdo.

O Canva é uma plataforma online que tem o objetivo de funcionar como uma ferramenta colaborativa para a criação de material de design e edição de imagens. O Canva pode ser usado para produzir imagens para as redes sociais, pôsteres, capas para vídeos do YouTube, apresentações em slides e disponibilizar a criação de identidade visual de sites, projetos e serviços. Esta plataforma online é gratuita, o que facilita o acesso (ARCHANJO; SANTOS, 2020).

As imagens selecionadas ilustraram as plantas medicinais e ritualísticas que foram escolhidas para esta comunicação científica, havendo também imagens de demonstrações da forma de uso destas plantas nas liturgias Candomblecistas, quando estas espécies estiverem intimamente relacionadas a um uso específico. Por isso, o conteúdo destas postagens mesclou características taxonômicas, terapêuticas e litúrgicas dos espécimes selecionados e a sua importância para a religião.

Planejamento do conteúdo

A organização cronológica do conteúdo, bem como a elaboração das postagens, ocorreram entre Novembro e Dezembro de 2022. O referencial teórico foi baseado na literatura especializada sobre o Candomblé e suas plantas medicinais e ritualísticas. Incluiu a revisão bibliográfica feita através de consultas nas bases de busca Google Scholar e SciElo, usando como descritores os

termos candomblé, etnobotânica, diáspora africana, plantas medicinais, plantas ritualísticas e etnoconhecimento.

Postagem e interação com o público

As postagens aconteceram a partir do dia 4 de fevereiro, três vezes por semana, totalizando 11 postagens. Estas postagens ocorreram no formato estático e também no formato carrossel, que é quando há um agrupamento de imagens em sequência em uma mesma postagem.

As interações ocorreram por meio de postagens diárias sobre plantas medicinais e ritualísticas, indicações de livros e artigos recentes sobre etnobotânica e a cultura afro-brasileira.

Seleção e identificação das plantas medicinais e ritualísticas

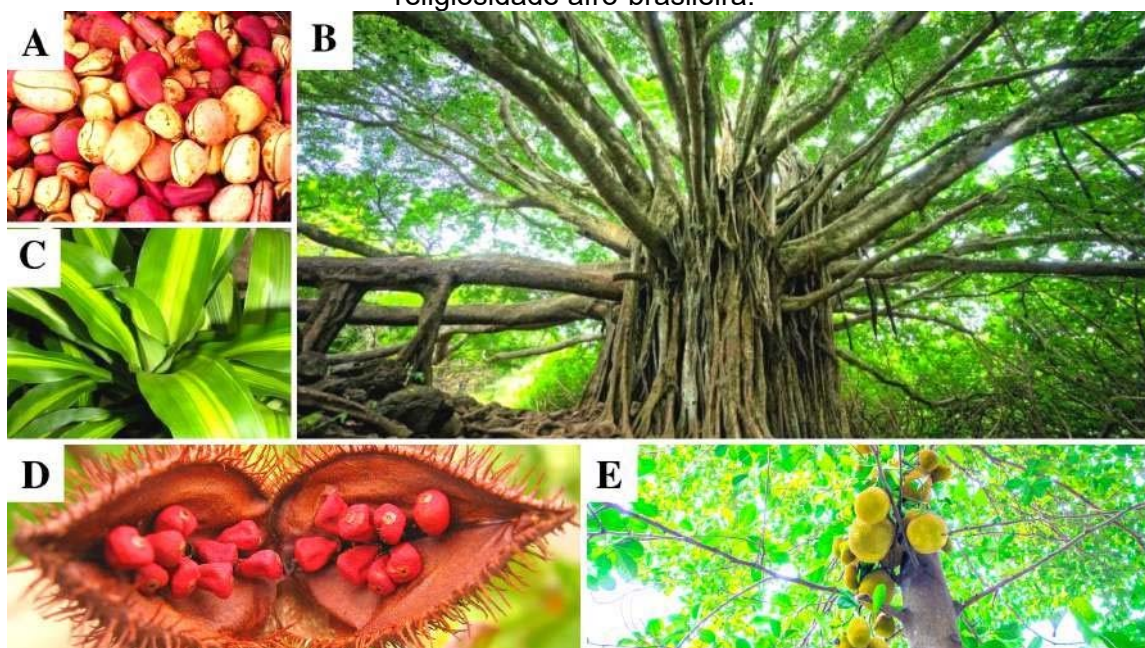
Conhecer as ervas, saber como utilizá-las e conservar o ambiente natural onde são coletadas faz parte do fundamento religioso que antecede a ligação entre o homem, a natureza e as divindades (BOTELHO, 2010). Devido a isso, nota-se a importância na correta identificação botânica.

Tendo isto em vista, a listagem das espécies selecionadas foi organizada para as famílias de Angiospermas segundo o Angiosperm Phylogeny Group IV (APG IV, 2016). A grafia das espécies nativas e exóticas será conferida nas plataformas disponíveis na internet Flora e Funga do Brasil (2020) e The World Flora Online (WFO, 2022).

A fundamentação científica quanto ao uso medicinal das plantas selecionadas foi analisada consultando artigos de literatura especializada agrupados pela farmacopeia brasileira, que é o código oficial farmacêutico do Brasil. Nesse código se estabelecem os requisitos mínimos de qualidade para fármacos, drogas vegetais e medicamentos para a saúde, apoiando ações de regulação sanitária e incentivando o desenvolvimento científico e tecnológico nacional (ANVISA, 2020). Além da Farmacopeia Brasileira, também foram consultados artigos especializados em fitoterapia e plantas medicinais nas bases de busca Google acadêmico e Scielo, com o intuito de buscar uma melhor descrição fitoterápica das espécies selecionadas.

Já as plantas ritualísticas, foram selecionadas seguindo ao critério de ser uma planta indispensável para as liturgias, sem a possibilidade de substituição por um outro espécime. Com isso, as 11 plantas selecionadas (Tabela 1) possuem elevado valor ritualístico e medicinal nas religiões brasileiras de matrizes africanas (Figura 1).

Figura 1 – Plantas ritualísticas e medicinais de grande importância para a cultura e religiosidade afro-brasileira.



Legenda: A) Noz-de-cola (*Cola acuminata* (P.Beauv.) Schott & Endl.); B) Gameleira (*Ficus doliaria* Mart., Moraceae); C) Dracena-listrada (*Dracaena fragans* Ten.); D) Urucum (*Bixa orellana* L.); E) Jaqueira (*Artocarpus integrifolia* L.f.).

Fonte: Wikimedia Commons - licença Creative Commons Attribution-Share Alike 4.0 International, 2023.

Tabela 1 – Listagem das espécies ritualísticas e medicinais do candomblé que foram selecionadas.

Família (Gênero/Espécie)	Nome Científico	Nome Popular	Nome Ritualístico
ARECACEAE (1/1)	<i>Elaeis guineensis</i> Jacq.	Dendezeiro	Igi òpè
BIGNONIACEAE (2/2)	<i>Newboldia laevis</i> (P. Beauv.) Parece.	Akoko	Akóko
	<i>Crescentia cujete</i> L.	Cabaceira	Igbá
BIXACEAE (1/1)	<i>Bixa orellana</i> L.	Urucum	Osùn Elédè

GUTTIFERAE (1/1)	Garcinia livingstoni T. Anders.,	Orobô	Orógbó
LILIACEAE (1/1)	Dracaena fragans Ten.	Dracena-listrada	Pèrègún
MALVACEAE (1/1)	Cola acuminata (P.Beauv.) Schott & Endi.	Noz-de-cola	Obì
MORACEAE (2/2)	Artocarpus integrifolia L.f.	Jaqueira	Apáòká
	Ficus doliaria Mart., Moraceae	Gameleira	Ìrokò
NYMPHAEACEA (1/1)	Nymphaea alba L.	Golfo-de-flor	Ósíbàta
SOLANACEAE (1/1)	Datura stramonium L.	Figueira-do-inferno	Àgogó

Fonte: A autora, 2022

Métodos de divulgação

A divulgação da página ocorreu por meio do Whatsapp, uma plataforma de mensagens instantâneas (KAIESKI Et. al., 2015). O WhatsApp Messenger se popularizou rapidamente principalmente nos últimos anos. Tal fato fez com que esta plataforma fosse selecionada como metodologia de divulgação principalmente pela possibilidade de organizar grupos de pessoas que possuem um interesse em comum.

Pensando nisso, foi previamente selecionado um grupo de Whatsapp que costuma ser utilizado para passar informações e conhecimentos sobre o Candomblé e a Umbanda. Este grupo foi selecionado devido à proximidade da autora com as dirigentes do grupo e principalmente como primeira plataforma para buscar pessoas leitores para a página, já que o Whatsapp é considerado o aplicativo de mensagens instantâneas mais utilizado pelos brasileiros (BIANCHI, 2022).

Discussão

Entende-se como religião afro-brasileira como toda e qualquer manifestação religiosa que possui como base um culto à divindade de origem africana que foi introduzido e modificado no Brasil (ARRUDA, 2010). Para que

as divindades de origem africana pudessem ser cultuadas, foi uma adaptação foi necessária e assim houve a ressignificação dos cultos, de acordo com as etnias trazidas compulsoriamente para as Américas. Dessa forma, suas mitologias e tradições acompanharam os africanos, com isso, vieram a enriquecer a cultura em formação no continente americano, cultura que permanece até os dias atuais apenas da repressão religiosa que ainda existe (AZEVEDO et. al, 2014).

As redes sociais podem se tornar importantes aliadas na divulgação e popularização da cultura etnobotânica presente nas religiões brasileiras de matrizes africanas (PINTO et. al, 2012). A educação é um instrumento fundamental para a superação de diversos problemas sociais, tais como violência, desemprego, corrupção, racismo, etc. Dessa maneira, popularizar os saberes etnobotânicos de origem Afro-Brasileira nas redes sociais, é uma oportunidade única para ajudar não somente a sociedade a conhecer suas origens e costumes, mas, principalmente a respeitar essa história e a valorizar suas raízes (COSTA, 2018).

O conhecimento acumulado pelas sociedades tradicionais, através de séculos de estreita relação com a natureza, desempenha papel fundamental para a manutenção da cultura tradicional de determinados povos e diversidade biológica, assegurando a utilização racional dos recursos naturais (AMOROZO, 2002).

Com isso, pode-se dizer que o candomblé possui uma tradição religiosa que promove valores sobre a diversidade biológica, estabelecendo visões de mundo que moldam as formas pelas quais diferentes sociedades interagem com a natureza (BERKES, 2001). Suas liturgias apresentam diferentes percepções sobre a biodiversidade, influenciando modos pelos quais os recursos naturais podem ser utilizados no cotidiano da comunidade, pois para esta religião, a natureza ocupa um espaço de totalidade (PRANDI, 2005).

Considerações finais

Durante a realização da atividade em comunicação científica obteve-se a oportunidade de estabelecer uma troca de saberes fluida. Além disso, com a

atividade foi possível abordar a dimensão da diáspora africana, bem como o processo de ressignificação dos cultos africanos no Brasil.

Através de artes gráficas e textos simples e objetivos, foi possível levantar a discussão sobre as nuances da questão racial de forma acessível a partir da abordagem sobre seu significado político e cultural, e também de forma subjetiva, no que se refere ao campo da representatividade.

Logo, através da atividade foi possível provocar um processo de valorização da história e da cultura afro-brasileira, dos saberes tradicionais em botânica bem como produzir representatividade negra de forma positiva.

Através das postagens, pode-se pautar uma melhor e mais ampla divulgação do seu verdadeiro surgimento das religiões brasileiras de matrizes africanas e de seu contexto histórico. Por fim, foi notável o impacto positivo que a página ‘ Botânica Afro’ proporcionou a todos que dela participaram mas principalmente aos adeptos das religiões de matrizes africanas, demonstraram-se orgulhosos e engajados ao se apropriarem de um elemento que faz parte de sua cultura.

Para além dos resultados adquiridos com as atividades, foi de extrema importância estabelecer parcerias e contatos com outras pessoas e organizações culturais, a fim de viabilizar de forma eficaz a realização da divulgação da página e elaboração dos conteúdos. Sendo assim, a atividade realizada promoveu a representação e valorização da cultura afro-brasileira por meio dos saberes ancestrais em botânica como um todo, de forma lúdica, criativa e participativa, favorecendo a troca de saberes entre todos os participantes.

Referências

ALBUQUERQUE, U. P. **Introdução à etnobotânica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interciência, 2005.80 p.

AMOROZO, M.C.M. **Uso e diversidade de plantas medicinais em Santo Antônio doLeverger**. MT. Acta Botanica Brasilica, v. 16, n 2, 2002.189-203 p.

ANVISA (Agência Nacional de Vigilância Sanitária). **Conceitos e definições**. 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/anvisa/pt-br/acessoainformacao/perguntasfrequentes/farmacopeia/dcb/dcb>>. Acesso em: 16 out. 2022.

APG (Angiosperm Program Group). An update of the angiosperm phylogeny classification for the orders and families of plants: APG IV. **Botanical Journal of the Linnean Society**, v. 181, 2016. 1-20 p.

ARCHANJO, R. L. S.; SANTOS, R. T. **Canva**: Ferramenta Colaborativa de Criação Gráfica de Conteúdos. VIII Simpósio de Pesq. e de Práticas Pedagógicas do UGB, 2020.

ARRUDA, G. Umbanda gira! Rio de Janeiro: Pallas, 2010. 157p.

AZEVEDO, V. A. M.; BARROS, A. A. M.; MATTA, R. R. O candomblé e o uso dos recursos ambientais como forma de cultivar os orixás. In: NODARI, E. S.; KLUG, J.; GERHARDT, M.; MORETTO, S. P. (Org.). SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA AMBIENTAL E MIGRAÇÕES, 3., 2014, Florianópolis. Anais... Florianópolis: LABIMHA, UFSC, 2014. 269-280 p.

BARROS, J. F. P. **A floresta sagrada de Ossaim**. Os segredos das folhas. Rio de Janeiro: Pallas, 2011. 232 p.

BERKES, F. Religious traditions and biodiversity. **Encyclopedia of Biodiversity**, v. 5, 2001. 109-120 p.

BERTOLDO, R. R.; GIORDAN, M. Divulgação Científica como um produto da Indústria Cultural. **Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, v. 11, 2017. 1-9 p.

BIANCHI, T. **WhatsApp** - Statistics & Facts. Disponível em: <https://www.statista.com/topics/1164/social-networks/#topicOverview>. Acesso em: 06 fev. 2023.

COSTA, H. S. P. **Terreiro Tumbenci**: um patrimônio afro-brasileiro em museu digital. 2018. 323 f. Tese (Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) - Faculdade de Educação da Bahia, Universidade Federal da Bahia, 2018.

COSTA, R. S. **A cultura afro-brasileira nos bancos escolares**: um estudo de caso no Centro de Ensino Estado do Ceará na cidade de Bacabal-MA, 2018. p. 70. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/2992/1/RAFAELA-COSTA.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

FLORA E FUNGA DO BRASIL. Reflora, Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro, Ministério do Meio Ambiente. Disponível em: <http://floradobrasil.jbrj.gov.br/>. Acesso em: 01 out. 2022.

HUERGO, J. **La Popularización, mediación y negociación de significados**. In: Seminário Latinoamericano: Estratégias Para La Formación De Popularizadores en

Ciências e Tecnologia, 2001.

KAIESKI, N.; GRINGS, J. A.; FETTER, S. A. Um estudo sobre as possibilidades pedagógicas de utilização do WhatsApp. **RENOTE**, v. 13, n. 2, 2015.

MIRANDA, M. L.C. A organização do etnoconhecimento: a representação do conhecimento afrodescendente em religião na CDD. **Revista África e Africanidades**, v. 1, n. 4, 19 p., 2009.

OLIVEIRA, F. C; ALBUQUERQUE, U. P; FONSECA-KRUEL, V. S.; HANAZAKI, N. Avanços nas pesquisas etnobotânicas no Brasil. *Acta Botanica Brasilica*, v. 23, n. 2, p. 590- 605, 2007.

PIZA, M. V. **O fenômeno Instagram**: considerações sob a perspectiva tecnológica. Universidade de Brasília. Brasília, 2012. 18 p.

PINTO, D. R. T. C. OLIVEIRA, A. A. S. TRANCOSO, A. E. R. LIMA, C. T. CANUTO, L. T. DUARTE, N. S. VIEIRA, A. T. G. **Juventude, redes sociais e tecnologia**: uma experiência de extensão universitária. Unicap – Universidade Católica de Pernambuco. Recife/PE. 2012.

PRANDI, R. Orixás e a natureza. **Segredos guardados**: orixás na alma brasileira. São Paulo: Companhia da Letras, 2005. 1-12 p.

WFO (The World Flora Online). **World Flora Online**. Disponível em: <<http://www.worldfloraonline.org>>. Acesso em: 10 out. 2022

LA EDUCACIÓN PROBLEMATIZADORA EN LA DIVULGACIÓN HISTÓRICA. NUEVOS DESAFÍOS EN EL CAMPO DE LA ENSEÑANZA

Carolina Melita¹

Nuevos escenarios en el proceso de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

Probablemente, las infancias contemporáneas, centradas en un contexto urbano y escolarizado, están asociadas a la presencia de pantallas: televisores, celulares, *tablets*, *notebooks*, *ipods*, son algunos de los dispositivos que cautivan la atención de los actuales *nativos digitales*, entendidos como aquellos individuos—nacidos luego de 1990— que crecieron rodeados de la tecnología y dependen de ella para el desarrollo de sus acciones cotidianas (García, Portillo y Romo, 2007). En otras palabras, nos remitimos a “infancias entre pantallas”, un concepto introducido por Carolina Duek para referirse, en primer lugar, a la íntima relación que niños y niñas atraviesan con los medios y las tecnologías disponibles y, en segundo lugar, entendiendo las infancias sobre la base de una construcción socio-histórica-cultural como resultado, en este caso, del proceso de globalización y sociedad de consumo (Duek, 2013).

La miniaturización de los dispositivos tecnológicos, la accesibilidad a la información y la hiperespecialización de la oferta de consumo han convertido a los actuales infantes en usuarios activos de la información, y consecuentemente, reconfigurado los modos de enseñar y aprender dentro de las instituciones educativas. Desde esta premisa, los y las docentes se encuentran en la encrucijada de producir y/o seleccionar recursos didácticos atractivos, lúdicos e innovadores que favorezcan a captar y motivar la atención de sus estudiantes cuya concentración se encuentra reducida a un corto plazo en función de la necesidad (o ansiedad) de consumir una multiplicidad de datos inmediatos que produzcan una respuesta precisa e instantánea.

¹ Universidad Nacional de Tres de Febrero (UnTreF), Argentina. E-mail de contacto: caroamelita@gmail.com

Si nos remitimos a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, en las últimas décadas ha proliferado un abanico de producciones audiovisuales con fines televisivos y/o cinematográficos provenientes del campo de la “nueva” divulgación histórica que sirvieron para acercar el contenido de la disciplina a un público masivo a partir de un lenguaje sencillo y un formato simple y atractivo (Di Meglio, 2011). En este sentido, una multiplicidad de videos, programas televisivos y películas han sido utilizadas como recurso didáctico por docentes y profesores de escuelas estatales y/o privadas en la República Argentina al momento de abordar una narrativa del pasado nacional y/o latinoamericano.

Ante ello, cabe preguntarnos: ¿qué relato(s) de la historia se construye(n) a través de estos recursos?, ¿las propuestas de trabajo favorecen a la reproducción o problematización del contenido audiovisual? En este trabajo nos ocupamos de repensar los desafíos educativos que implica la introducción de producciones audiovisuales de divulgación histórica como recurso didáctico para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el segundo ciclo del nivel primario. Para ello, trabajaremos sobre la base de un pequeño estudio de caso conforme al programa infantil *La asombrosa excursión de Zamba*.

Las producciones audiovisuales de la nueva divulgación histórica en las aulas argentinas.

La divulgación histórica en la República Argentina fue decisiva en el ofrecimiento de respuestas frente a la crisis institucional del 2001 y la consecuente ausencia de explicaciones por parte de los intelectuales letrados (Carlos, 2006, p.143). Por un lado, dicha vacancia fue ocupada con éxito por una serie de bienes editoriales y televisivos que emergieron públicamente a cargo de profesionales ajenos a la rigurosidad de la metodología científica. (De Amézola, 2006). Pongamos el caso de *Algo habrán hecho por la historia argentina*, uno de los programas televisivos más exitosos entre 2005-2009 a cargo de un conjunto de productoras privadas que refleja algunas reconstrucciones del pasado argentino entre 1806-1944. Dicho programa se encuentra bajo la conducción del profesor Felipe Pigna y el productor radial Mario Pergolini y, asimismo, combina dramatizaciones ficticias a cargo de un reconocido grupo de actores y actrices

nacionales. Su emisión se realizó a través de dos de las cadenas televisivas de aire más importantes del país, alcanzando gran popularidad mediática y obteniendo importantes reconocimientos en diversas premiaciones nacionales a pesar de algunas críticas que se suscitaron en relación al tratamiento académico del contenido histórico.

Por otro lado, el Estado argentino desarrolló una política de financiamiento a los sectores de ciencia, educación y divulgación a partir del año 2007 que favoreció al crecimiento de centros de investigación, escuelas y universidades. Este andamiaje fue emprendido por un grupo de jóvenes profesionales que, siguiendo las lógicas del método histórico, construyeron narrativas renovadas a partir de diferentes actores sociales —preferentemente “subalternos”— y temáticas vinculadas a la perspectiva de género y la historia reciente, cuyos nuevos formatos acercaron el contenido de la disciplina a espacios socialmente más amplios (Boholavsky, 2016).

En este escenario, *Encuentro*, una señal televisiva y portal educativo a cargo del Ministerio de Educación de la República Argentina, constituyó un medio de proyección y difusión del conocimiento científico a audiencias masivas a partir del año 2005. Los programas históricos—tales como *La asombrosa excursión de Zamba*, *Los caminos de la Revolución*, *Historia de un país*, entre otros— a cargo de la supervisión de diversos historiadores e historiadoras argentinos/as, alcanzaron gran difusión y reproducción por parte de una heterogeneidad de públicos. Cabe destacar que algunas de estas producciones audiovisuales de divulgación histórica han servido como material educativo por su valor pedagógico y didáctico (Buletti, 2018).

Las producciones de estos bienes de divulgación parten de cierto componente literario que opera sobre la narrativa de la historia. De acuerdo al escritor francés Iván Jablonka, las recreaciones de diálogos, escenarios o contextos constituyen ficcionalidades que se desarrollan en pos de generar cierta verosimilitud (Jablonka, 2016). De este modo, se construye un relato ficcionado de la historia que reproduce una versión del pasado que, bajo ninguna circunstancia, puede ser considerada de forma definitiva y acabada pero que, de

alguna manera, ayuda a atenuar la distancia entre los públicos masivos y la erudición de la disciplina.

En síntesis, estas nuevas formas de producción audiovisual sobre contenidos históricos, que se han desarrollado en las últimas décadas en nuestro país y otros escenarios, permitieron diferenciarse de las tradicionales formas de divulgación—manuales, revistas, enciclopedias, entre otras— a partir de un formato digital que, utilizando un lenguaje simple y atractivo, ofrecen narrativas de la historia accesibles para una heterogeneidad de audiencias. Sin embargo, la narrativa histórica que se presenta constituye, naturalmente, una manera de seleccionar, narrar y difundir una perspectiva de la historia y, consecuentemente, no puede ser considerada una mirada acabada y total de la realidad.

La asombrosa excursión de Zamba en la enseñanza de la historia en el nivel primario. Un estudio de caso a la efeméride alusiva al día de la Bandera.

La asombrosa excursión de Zamba es un programa de entretenimiento infantil que reconstruye algunas efemérides de la historia argentina.² La figura central es un niño formoseño llamado José, apodado *Zamba*, quien es acompañado por “Nina”- una joven mulata-, su maestra y compañeros y compañeras de una escuela pública. Por medio de artilugios fantásticos, *Zamba* se traslada al pasado para conocer diversos hechos y lugares históricos y vivenciarlos, en primera persona, junto a sus principales protagonistas. El programa nació en el año 2010, en consonancia con los festejos del Bicentenario de la Revolución de mayo bajo el diseño de la productora *El perro en la luna* y el impulso del Ministerio de Educación desde una perspectiva institucional vinculada con los ideales nacionalista y popular.³ Su emisión se desarrolló por medios de comunicación pertenecientes al Estado como la Televisión Pública, el

² La serie animada aborda temáticas vinculadas, preferentemente, con la historia argentina, pero, en las últimas temporadas, ha incorporados nuevos tópicos referidos al cuerpo humano, la ciencia, la gastronomía, la alimentación, las infancias, la perspectiva de género, la historia universal y latinoamericana, la cultura, los deportes, entre otros.

³ Durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, se produjeron las seis primeras temporadas del programa. La última temporada se produjo a partir del 2020 durante la gestión del Presidente Alberto Fernández y perdura hasta la actualidad.

canal *Encuentro* y el canal infantil *Paka Paka*. Luego se sumaron espacios recreativos en *Tecnópolis* y reproducciones en portales infanto-educativos como *encuentro.gob.ar*, *papapaka.gob.ar* y *Educ.ar*.

Particularmente, la reconstrucción revisionista del pasado que se presenta en la serie televisiva se nutre de géneros híbridos como los dibujos animados y la comedia musical al igual que un conjunto de recursos multimedia— como la velocidad narrativa, la inmediatez, el formato y el sonido de los videojuegos, entre otros—que, sin dudas, atraen a los actuales *nativos digitales* (Murolo, 2013). Es por ello que, en los últimos años, algunos docentes del nivel primario de escuelas privadas y/o estatales han incorporado este recurso como material didáctico para la enseñanza de las efemérides en el marco de las Ciencias Sociales. Ahora bien, si consideramos que el *show* televisivo expone una narrativa situada de la historia considerando los intereses del gobierno que lo produce y lo financia, nos preguntamos: ¿qué propuestas de enseñanza presentan los docentes frente a la reproducción del recurso?, en caso de que se presenten actividades complementarias, ¿las mismas favorecen a la reproducción o problematización de la narrativa discursiva del programa televisivo? Para ello, trabajaremos a partir de un estudio de caso considerando las motivaciones y las propuestas de enseñanza que un grupo de docentes entrevistados presenta en relación a los capítulos de *La asombrosa excursión de Zamba en el Monumento a la bandera* para el trabajo de la efeméride correspondiente al 20 de junio.

Para el desarrollo de este estudio de caso, entrevistamos a cinco maestros y maestras que actualmente desarrollan su práctica docente, en carácter de titulares o suplentes, en escuelas de los partidos lindantes de La Matanza, Morón y Tres de Febrero, ubicados en la Provincia de Buenos Aires. Los testimonios de dichos docentes constituyen un análisis que, bajo ningún punto de vista, pretende ser objeto de generalizaciones sino un análisis de las propuestas y experiencias de enseñanza en relación al uso del programa de *Zamba* en cuarto, quinto y sexto grado del nivel primario.⁴

⁴ Las entrevistas a los maestros y maestras se llevaron a cabo entre 2021 y 2022 siguiendo un formato de entrevista semi-estructurada.

Frente a las motivaciones que llevan a utilizar el recurso televisivo para el abordaje de las efemérides, los docentes entrevistados hacen referencia a la abstracción que presentan las Ciencias Sociales. Específicamente, el programa infantil representa un material concreto en el que se pueden ver a una serie de personajes, escenarios y diálogos que recrean hechos del pasado de una manera entretenida, sencilla y dinámica, utilizando un formato lúdico como los dibujos animados, la estructura de videojuegos, las canciones, etcétera. Al respecto, una de las maestras entrevistadas manifiesta:

[...] Lo utilizo porque para mí, lo que me pasa, es que- por ejemplo- Ciencias Sociales me parece una materia muy abstracta para los chicos... en 1810, no saben quién estaba, qué sucedió en 1810. Entonces, para mí esta aplicación, esta plataforma *Zamba* está buena porque le hace como una bajada didáctica a lo que yo quiero explicar: te muestra los próceres que estuvieron en ese momento, te explica el contexto: ¿qué está sucediendo acá?, ¿qué está sucediendo en otros países? Me parece que es como que te representa y te explica mejor todo lo que vos querés luego desarrollar en la explicación. Como que me parece muy buena”.⁵

Además de su potencial didáctico, algunos docentes destacan que el surgimiento de este producto, a cargo del propio Ministerio de Educación de la Nación, se presentó inicialmente en un contexto de escasa producción audiovisual en el área de Ciencias Sociales. De este modo, el programa animado representó uno de los primeros productos digitales en el marco de un escenario marcado por el avance de la alfabetización multimedia en los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires.

Los docentes manifiestan haber utilizado los capítulos de *La asombrosa excursión de Zamba* para el trabajo, preferentemente, de las efemérides nacionales. En líneas generales, se observa un uso más extendido en aquellas que se encuentran vinculadas con el siglo XIX como la Revolución de Mayo, Belgrano y la creación de la bandera, San Martín y el cruce de los Andes, entre otras. A propósito de ello, consultamos las propuestas de enseñanza que los

⁵ Testimonio de una docente de quinto grado de una escuela de gestión privada en Tres de Febrero. Entrevista realizada el día 21/12/2021.

docentes presentan en sus planificaciones de clase en alusión a los episodios referidos a *La asombrosa excursión de Zamba en el Monumento a la Bandera*⁶.

En vista de las propuestas de enseñanza, entendemos que el discurso del producto audiovisual constituye una expresión de aparente objetividad para los docentes entrevistados puesto que, en primer lugar, los videos sirven como apoyatura para conocer un determinado contexto. Por ejemplo, un docente presenta la siguiente actividad en alusión al primer episodio de *Zamba* para sus estudiantes de cuarto grado. Las respuestas a dichas preguntas deben extraerse del recurso audiovisual tal como se observa en el enunciado de la consigna:

⁶ Este episodio consta de dos capítulos de veinte minutos aproximadamente. La primera parte se inicia con una recreación ficticia: el presente se encuentra bajo la influencia española pretendiendo demostrar que éstos vencieron a los criollos en el pasado. Ante este escenario, *Zamba* y su compañero, conocido como *El niño que lo sabe todo*, se ven obligados a viajar en el tiempo para modificar el curso de la historia. En 1812, Manuel Belgrano impulsa la creación de una bandera celeste y blanca en el marco de las guerras de la independencia contra los ejércitos comandados por el *Capitán realista*. A pesar de las resistencias por parte de Bernardino Rivadavia y el primer triunvirato desde Buenos Aires, Belgrano logra enarbolar bandera en Rosario y avanzar con su ejército y los infantes por el Alto Perú a pesar de la falta de armas, hombres y dinero. La segunda parte comienza con el *Éxodo jujeño* y los triunfos en las batallas de Salta y Tucumán por parte del ejército liderado por Manuel Belgrano a quien se lo exhibe como un soldado dubitativo ante la falta de experiencia militar. Posteriormente, los realistas vencen al ejército en las batallas de Vilcapugio y Ayohuma. Las derrotas muestran a un Belgrano devastado quien encuentra una esperanza en el plan del General José de San Martín y Simón Bolívar. Inesperadamente, los niños y Belgrano regresan al futuro quienes encuentran monumentos a nombre de éste último por su persistencia y valentía.

Imagen Nro. 1: Guía de actividades sobre *La asombrosa excursión de Zamba en el Monumento a la Bandera*, parte 1

Actividad 1. Un viaje al pasado

Vean la primera parte del video “La asombrosa excursión de Zamba al Monumento a la Bandera”.

Zamba viaja a 1812 y descubre cómo y por qué Manuel Belgrano creó la Bandera. Junto con El Niño que lo Sabe Todo, acompaña a Belgrano a luchar por la Independencia. Lo encontrarán en el siguiente [link: http://www.educ.ar/recursos/ver?id=106552](http://www.educ.ar/recursos/ver?id=106552)

- Luego de ver el video, resuelvan las consignas:

La historia de mi Bandera – (Parte 1)

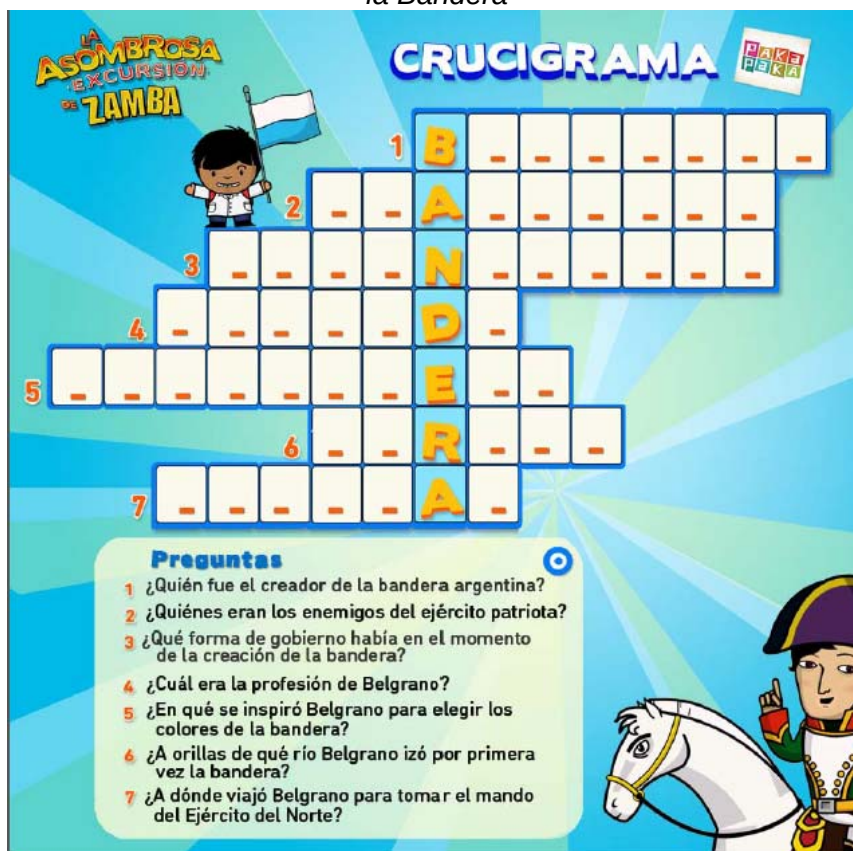


- 1) ¿Cuál es el monumento que los chicos convierten en una máquina para viajar al pasado?
¿Dónde se encuentra? Indiquen a qué lugar llegan y en qué año.
- 2) La canción que comienza en el minuto 3.13 se refiere a algunos hechos históricos.
¿Cuáles son?
- 3) ¿En dónde se encuentra el sillón que usa el Capitán Realista para viajar en el tiempo?
¿Conocen el edificio? ¿Cómo se llama? ¿Alguna vez estuvieron ahí?
- 4) En la carpeta, hagan una lista de los datos sobre Manuel Belgrano que aporta El Niño que lo Sabe Todo.
- 5) ¿Qué motivos tuvo Belgrano para hacer una nueva bandera para su ejército en las costas del río Paraná?
- 6) Describan la Bandera que se izó en esa ocasión. ¿En qué se parece a la actual? ¿Y en qué se diferencia?
- 7) Dibujen ambas en la carpeta para compararlas.
- 8) ¿Por qué el Triunvirato no aceptaba la Bandera que creó Manuel Belgrano?
- 9) ¿Reconocen la canción que empieza en el minuto 14:10? ¿En qué ocasiones se canta?

Fuente: Propuesta de enseñanza de un docente de cuarto grado de una escuela de gestión privada en Morón. Entrevista realizada 21/12/2021.

En segundo lugar, algunas actividades prácticas que se presentan luego de la reproducción del video son diversas, aunque la mayoría está destinada a la recuperación de datos como fechas, nombres de próceres, batallas, lugares históricos, etcétera. A tal efecto, sobresalen cuestionarios de preguntas y respuestas, frases para reflexionar, textos con palabras ausentes, acrósticos, mapas, canciones, entrevistas, etcétera. En la siguiente imagen podemos visualizar una propuesta de enseñanza correspondiente a cuarto grado sobre la base de un crucigrama:

Imagen Nro. 2: Crucigrama sobre *La asombrosa excursión de Zamba al Monumento a la Bandera*



Fuente: Propuesta de enseñanza de una docente de cuarto grado de una escuela de gestión privada en La Matanza. Entrevista realizada 20/12/2021.

Finalmente, algunos docentes destacan que los videos sirven para abordar diversas técnicas de estudio tales como toma de apuntes, construcción de líneas de tiempo, elaboración de esquemas conceptuales, reconocimiento de palabras clave, torbellino de ideas, entre otras. Otros manifiestan que se utiliza para trabajar la estrategia del debate, aunque ninguno detalla los ejes a discutir en el registro de su planificación de clase.

En líneas generales, observamos que el discurso de los videos de *Zamba* constituye la voz oficial de la narrativa de la historia. Las actividades, que se presentan en las propuestas de enseñanza por parte de los docentes entrevistados, solo sirven para recuperar datos cuantitativos o descriptivos de un pasado. En este sentido, no se observan actividades que favorezcan a problematizar la narrativa del video. Esto significa, en otras palabras, encontrar

otras voces o discursos que permitan contraponer diferentes puntos de vista o bien quebrar la narrativa discursiva entre personajes “buenos” y “malos”.

La educación problematizadora sobre los productos de divulgación histórica. Nuevos desafíos en las aulas del siglo XXI.

Los actuales estudiantes importan una cantidad de estímulos mediáticos de manera simultánea e inmediata. Dicho accionar, impulsado a la velocidad de un *clic*, genera que la información sea recepcionada superficialmente. Este consumo mediático ya resultaba un tema de interés para Giovanni Sartori quien— a fines del siglo XX— expresó su preocupación frente a la cantidad de horas que muchos chicos y chicas pasan frente a la televisión. Para este politólogo, la sobreexposición de las imágenes que se proyectan a través de las pantallas genera que los infantes y los jóvenes atraviesen una pérdida de ciertas capacidades cognoscitivas conforme a una sustitución del lenguaje verbal por un lenguaje visual. De este modo, las imágenes constituyen representaciones aparentemente objetivas que muestran una realidad. (Sartori, 1998)

A la luz de esta reconfiguración cognoscitiva, muchos chicos y chicas pueden resultar ajenos a los procesos de manipulación que intervienen en la construcción de las representaciones visuales. Si las pantallas reproducen supuestas expresiones objetivas y concretas de la realidad a través de las imágenes, muchos infantes pierden, entonces, la capacidad de distinguir entre lo verdadero y lo falso y se convierten, así, en sujetos manipulables. (Sartori, 1998) Desde esta línea, la problematización de los productos de divulgación histórica constituye una de las necesidades más significativas de la educación si comprendemos que, en la actualidad, las producciones discursivas parten de una narrativa condescendiente con los intereses de aquellos sectores que lo producen y financian y, asimismo, los aprendizajes no son exclusivos de las fronteras escolares.

Cuando hablamos de enseñanza y/o aprendizaje sobre la base de problemas hacemos referencia a un paradigma educativo que, siguiendo la línea de la pedagogía crítica de mediados del siglo XX, considera que el conocimiento no constituye una verdad absoluta y acabada en el que— en términos de Paulo

Freire— unos enseñan y otros aprenden. La educación problematizadora parte del conocimiento como una construcción colectiva y horizontal en el que los individuos trabajan colaborativamente en la búsqueda de soluciones en virtud de evaluar las múltiples opciones de una manera creativa y crítica. De este modo, las competencias que impulsan al desarrollo de la educación basada en problemas constituyen los pilares para la convivencia democrática. (Torp y Sage, 2007).

Este enfoque metodológico crítico favorece, entonces, a repensar una nueva concepción de las Ciencias Sociales y su enseñanza en las aulas contemporáneas. Originariamente, la enseñanza de esta disciplina— centrada exclusivamente a la Historia y la Geografía— estaba vinculada con la construcción y reproducción de una identidad nacional en el que los próceres constituían el panteón de figuras a seguir de acuerdo al desarrollo de la historiografía liberal. A pesar de algunas vicisitudes, esta concepción— vinculada a un ideario nacionalista y militar — permaneció por muchos años en el modelo reproductivo de enseñanza escolar (De Amézola, 2008). Actualmente, los estudios sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, en clave de perspectiva crítica, conciben la noción de “realidad social” como objeto de estudio entendiendo por ella que el tiempo y espacio representan construcciones que parten de una serie de conflictos y negociaciones como resultado de los intereses que se establecen conforme a la interacción de un conjunto de actores sociales. Asimismo, esta conflictividad social supone el interés de diversas perspectivas de estudio más allá de la Historia y la Geografía. De este modo, el análisis temático de otras disciplinas— como la Antropología, la Sociología, la Política, entre otras— favorecen a la profundidad y la interacción de otras perspectivas comprendiendo, en definitiva, su complejidad científica (Siede, 2019).

Desde este punto, la enseñanza de las Ciencias Sociales implica un estudio mucho más profundo al de un conjunto de enunciados, síntesis y descripciones tal como suponen, en términos de Raimondo Cuesta, las bases del “código disciplinar” (De Amézola, 2008). Si comprendemos la conflictividad, la complejidad y la heterogeneidad de la realidad social, uno de sus desafíos

educativos comprende, entonces, la necesidad de introducir preguntas con sentido que nos permitan desnaturalizar las macro y micro construcciones simbólicas del pasado y el presente. En otros términos, esto significa construir herramientas para que, en carácter de ciudadanos, podamos desarrollar un pensamiento autónomo a partir del reconocimiento de perspectivas alternativas que operan sobre la realidad. Las preguntas constituyen el puntapié para el establecimiento de un pensamiento activo e inquisidor que nos movilice a un compromiso ético con la realidad en el presente y el futuro (Siede, 2019)

Conforme a lo establecido hasta el momento, consideramos que la introducción del programa infantil, *La asombrosa excursión de Zamba*, — como cualquier producto de divulgación histórica— requiere de un tratamiento crítico dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, que favorezca a trabajar su contenido desde una perspectiva problematizadora. Entendemos que esta forma de enseñanza favorecerá, por un lado, a evitar situaciones que coloquen a los maestros y maestras como agentes de adoctrinamiento educativo frente a la utilización de un recurso cuyo emisor sea una entidad estatal o privada y, por otro lado, permitirá el desarrollo de un pensamiento autónomo en los actuales *nativos digitales* si consideramos la manipulativa mediática a la que los infantes y jóvenes se ven expuesto en el día de hoy ante los múltiples estímulos que reciben a través de sus pantallas.

Conclusiones

Un desafío en entendido, entre sus tantas acepciones, como aquello que constituye un reto, una meta que se pretende alcanzar y que, como tal, se considera prioritario. Generalmente, los desafíos parten de situaciones motivacionales que requieren de una superación o transformación. Para el logro de dicha meta, los individuos, las instituciones o los países deben atravesar determinados obstáculos o contingencias que se presentan en el camino en virtud de generar los cambios o transformaciones deseadas sobre la base de nuevas perspectivas.

Actualmente, el proceso de enseñanza y/o aprendizaje que sucede dentro de nuestras aulas se encuentra asociado a la *multialfabetización*, es decir,

práticas educativas que combinen experiencias tradicionales (sobre la base de libros, manuales, cuadernos, diccionarios, etc.) y nuevos soportes multimedia (canciones, videos, audios, etc.). En el área de Ciencias Sociales, los productos de divulgación histórica— desarrollados en los últimos años por entidades privadas y/o estatales— han sido subsidiarios de dichas transformaciones conforme a captar la atención de estudiantes cada vez más estimulados mediáticamente.

Retomando los resultados del estudio de caso realizado sobre el uso de *La asombrosa excursión de Zamba* para la enseñanza de la disciplina en el nivel primario, observamos que aún perduran ciertas prácticas asociadas a la permanencia de las características del “código disciplinar”. La mayoría de las propuestas de enseñanza de los docentes entrevistados mantienen consonancia con la repetición y la memorización de datos, fechas, batallas o figuras históricas. En ninguna de ellas se encuentra una propuesta que favorezca al desarrollo de perspectivas diferentes, antagónicas o que convoquen al conflicto crítico-cognitivo en virtud de la expresión hegemónica que ofrece el aparato estatal.

Entonces, ¿por qué la enseñanza problematizadora constituye actualmente un desafío en el proceso de enseñanza? En primer lugar, porque comprendemos que las actuales prácticas educativas no hacen más que generar una acumulación de datos que son posibles de encontrar en cualquier manual o portal web y, al mismo tiempo, no se adaptan a las realidades del siglo XXI. En segundo lugar, para evitar situaciones de manipulación mediática y favorecer al desarrollo de un pensamiento crítico frente a cualquier estímulo informativo que se presente. Finalmente, para prescindir de ciertas situaciones que coloquen los maestros y maestras, aun sin desearlo, como agentes de adoctrinamiento ideológico-partidario ante la elección de determinados recursos. Sin dudas, el desarrollo de este enfoque constituye una herramienta indispensable para docentes, niños, niñas y jóvenes de este nuevo milenio si queremos un futuro en el que los ciudadanos y las ciudadanas sean capaces de generar transformaciones de su realidad sobre la base de la autonomía y la libertad ética.

Referencias

Bohoslavsky, Ernesto, "Cambios en la historiografía académica en Argentina (2001-2015)", **Revista Historia da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Buenos Aires, v. 9, n° 20, pp. 102-120, abril del 2016. Disponible en: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/967/631>. Acceso en 02/02/2022.

Buletti, Sabrina, "Producciones audiovisuales de canal Encuentro y apropiaciones docentes", **IX Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente**, Córdoba, pp. 322-343 1 al 3 de agosto de 2018, EN: Servetto, A., Philp, M. y Solis, C. (Coords.). *IX Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En *Memoria Académica*. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14100/ev.14100.pdf. Acceso en 05/02/2022.

Carlos, Matilde, "Los usos de la Historia y el fenómeno de la "nueva divulgación" en el campo de la Historia Argentina", **Clío & Asociados** en *Memoria Académica*, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, n°9-10, pp. 131-148, 2006. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10330/pr.10330.pdf. Acceso en 04/01/2023.

De Amézola, Gonzalo, "Debates, reflexiones y propuestas. Acerca de la divulgación histórica", **Clío & Asociados** en *Memoria Académica*, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, n°9-10, pp. 119-121, 2006. Disponible en https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10331/pr.10331.pdf. Acceso en 04/01/2023.

De Amézola, Gonzalo, **Esquizohistoria**. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008.

Di Meglio, Gabriel, "Wolf, el lobo. Observaciones y propuestas sobre la relación entre producción académica y divulgación histórica", **Revista Nuevo Topo**, n° 8, pp. 107-120, 2011.

Duek, Carolina. **Infancias entre pantallas. Las nuevas tecnologías y los chicos**. Buenos Aires, capital Intelectual, 2013.

García, Felipe; Portillo, Javier y Romo, Manuel Benito Jesús, "Nativos digitales y modelos de aprendizaje", **IV Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Desarrollo de Contenidos Educativos Reutilizables SPDECE 2007**, Universidad de País Vasco, pp.73-80, 2007. Disponible en: <https://ceur-ws.org/Vol-318/Garcia.pdfm>. Acceso en: 28/06/2022.

Jablonka, Iván, **La Historia es una literatura contemporánea. Manifiesto por las ciencias sociales**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2016.

Murolo, Norberto Leonardo, “La asombrosa excursión de Zamba. Un viaje animado por la historia en la televisión pública argentina”, **Revista latinoamericana de Comunicación “Chasqui”**, n° 122, pp. 89-95, mayo 2013. Disponible en:

<https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/75/87>. Acceso en: 18/04/2022

Sartori, Giovanni, **Homo videns. La sociedad teledirigida**, Buenos Aires, Taurus, 1998.

Torp, Linda y Sage, Sara, **El aprendizaje basado en problemas: desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria**, Buenos Aires, Amorrortu, 2007.

Fuentes audiovisuales

Ministerio de Educación de la Nación Argentina, “La asombrosa excursión de Zamba en el Museo Malvinas”, parte 1, en **La Asombrosa excursión de Zamba**, Canal Paka Paka, 2012. Disponible en:

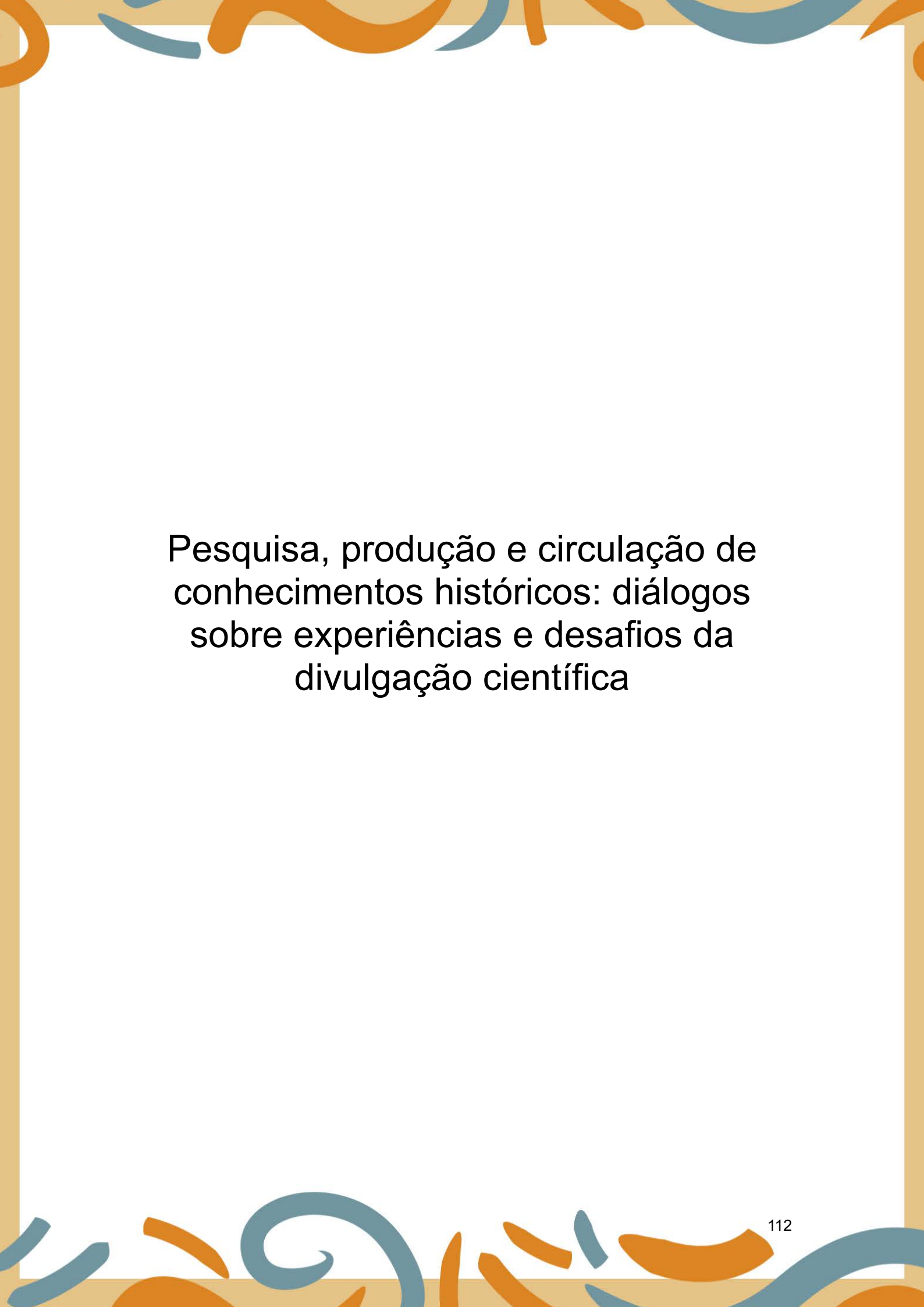
<https://www.pakapaka.gob.ar/videos/106552>. Acceso en 08/01/2023.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina, “La asombrosa excursión de Zamba en el Museo Malvinas”, parte 2, en **La Asombrosa excursión de Zamba**, Canal Paka Paka, 2012. Disponible en:

<https://www.pakapaka.gob.ar/videos/106553>. Acceso en: 08/01/2023.

Siede Isabelino. “¿Qué implica enseñar Ciencias Sociales” en **Isabelino Siede en YouTube**, 23 de abril del 2019? Disponible en: nea:

<https://www.youtube.com/watch?v=IFLWHNW5mXQ> Acceso en 11/01/2023.



Pesquisa, produção e circulação de
conhecimentos históricos: diálogos
sobre experiências e desafios da
divulgação científica

ÉTICA, ESTÉTICA E POÉTICAS DAS MEMÓRIAS SENSÍVEIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Raquel Alvarenga Sena Venera

Este artigo comunica uma pesquisa em andamento que se trata de uma proposição em parceria com a Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História (ABEH) e o Museu da Pessoa. A pesquisa “Histórias de vidas e memórias de pesquisadoras/es do campo do Ensino de História” é um esforço para a organização de um acervo sobre as histórias de vidas e memórias de pesquisadoras/es do Ensino de História. Trata-se de um coletivo de pesquisadores nacionais empenhados na construção de fontes sobre o seu próprio campo de atuação.

Nesse sentido, o projeto Histórias de vidas e memórias de pesquisadoras/es do campo do Ensino de História busca registrar e organizar em rede as narrativas de experiências dos profissionais que desde os anos de 1980 no Brasil vêm talhando a referida área do conhecimento. A partir da História Oral de vida, aposta no registro (auto) biográfico como uma produção heurística. A pesquisa, que se propõe produzir e organizar fontes tem construído registros não apenas da memória, mas possibilitando construções de identidades e reflexões sobre os esquecimentos e as alteridades relacionadas a constituição de professores de História hoje.

O Ensino de História como pesquisa é recente no Brasil. Sua emergência é contemporânea as demandas da abertura política no país, quando professores se debruçavam para pensar o campo educacional e, de forma propositiva, apontar as políticas curriculares nos seus municípios e estados. Tradicionalmente o ensino, de uma forma geral, foi historicamente concebido como um espaço de aplicação dos conhecimentos técnicos produzidos nas ciências acadêmicas e, portanto, hierarquicamente menor e sem prestígio. As pesquisadoras/es que estão sendo entrevistadas/os nessa pesquisa foram aquelas/es profissionais que ousaram propor e discutir o ensino da História como *lócus* privilegiado de construção de conhecimentos. Vale a pena registrar que estamos entendendo o campo na perspectiva de Bourdieu (1980), que o concebe como categoria teórica delimitada

pelos valores que lhe dão sustentação. Valores simbólicos construídos na dinâmica social de um grupo. Essas/es pesquisadoras/es iniciaram encontros acadêmicos com a finalidade de debater e discutir suas reflexões sobre o ensino de História.

As histórias de vidas produzidas nesta pesquisa serão posteriormente acolhidas no acervo do Museu da Pessoa, em sua sede de SP. Assim, a empiria será interativa com contribuições de todos os pesquisadores envolvidos e estará acessível em rede, disponível para todos os interessados. Por se tratar de uma pesquisa nacional, articulada pela ABEH, os membros da equipe desta proposta se encontram vinculados em sete (07) universidades, três (03) escolas de Educação Básica. Além da parceria com o Museu da Pessoa e a Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História ABEH, a proposta conta com apoio cinco (05) Laboratórios com expertise no desenvolvimento de pesquisa em Ensino de História, assim como capacidade de acondicionamento do acervo produzido.

A problemática central a que se debruça essa pesquisa está focada na organização e consolidação de uma ampla rede de Histórias de Vida das/os pesquisadoras/os do Ensino de História. Essa problemática aposta na potencialidade epistemológica dos mecanismos (auto) biográficos e na defesa das Histórias de Vida como valor heurístico e no sonho político a que nos fala Paul Thompson (2006, p. 41) “Nunca se deve subestimar o poder do compartilhamento da experiência humana”.

Aprovada pelo Comitê de Ética ao final de 2020, o trabalho da equipe em 2021 foi organizar e padronizar uma metodologia em um Procedimento Operacional Padrão, POP, para a garantia do rigor metodológico da História Oral de Vida. Esses procedimentos foram organizados em forma do livro “A busca do outro e de nós – um projeto de História Oral para o campo do Ensino de História”, no prelo. Foi realizado o levantamento das/os entrevistadas/os que respondiam aos critérios de inclusão da pesquisa, em anais, periódicos, livros referências do campo e currículo lattes e iniciadas as primeiras tratativas assim como informações prévias para os ajustes do roteiro semiestruturado.

Neste ponto, a equipe encontrou o primeiro grande desafio da pesquisa que agora é apresentado nesse artigo e comunicação. Algumas pesquisadoras importantes para o campo do Ensino de História já não estão entre nós ou sofrem

com perdas de memórias. São profissionais que inovaram com a proposição de entender as atividades canônicas do ensino da História – a cultura escolar, a sala de aula de história, a formação de professores entre outros –, um lócus epistemológico. Aceitar essas ausências seria renunciar a riqueza de suas memórias, contar a história do campo com as lacunas que essas vidas deixaram seria um erro. Mas como resolver essa questão? Como deixar suas memórias registradas além das lembranças espontâneas em outras entrevistas?

Em 2022 aconteceram de fato as entrevistas, presenciais e remotas, da primeira fase da pesquisa – pesquisadoras dos anos 1980 a 1990. As transcrições e organização dos acervos está em andamento de forma lenta, considerando as condições objetivas para o desenvolvimento da pesquisa: sem financiamento e ações voluntárias dos pesquisadores. O trabalho construído em 2021 está no prelo, em formato de livro. E esses novos desafios que agora são comunicados nesse artigo aponta para os desdobramentos de novas ações de memória do projeto inicial.

Para este texto, em primeiro lugar vou apresentar o desenvolvimento das entrevistas realizadas na primeira etapa da pesquisa e em seguida comunicar o desafio a que estamos dialogando novos desdobramentos.

Desenvolvimento da pesquisa

Para o desenvolvimento das entrevistas, primeiramente foi elaboração um quadro das/os primeiras/os entrevistadas/os com dados básicos relevantes. Esses dados são de extrema importância para a elaboração do roteiro semiestruturado. Esses dados foram registrados no aplicativo Trello e de forma interativa da equipe revisto e alimentado.

O roteiro semiestruturado já estava pronto nos procedimentos padrões da pesquisa criados em 2021. De acordo com as pesquisas no Trello, o roteiro semiestruturado foi adaptado para cada entrevistada/o.

As entrevistas foram realizadas com a presença de no mínimo dois pesquisadores, sendo que um assumiu a dianteira e outro ajudou no suporte técnico e nos complementos da entrevista. A entrevista foi gravada em áudio e vídeo no formato digital e preservada na íntegra. Na atual fase de edições são garantidas as solicitações de cortes pela/os entrevistadas/os. As entrevistas aconteceram

presencialmente ou de forma remota. Nesse caso com a mediação de ferramentas tecnológicas de comunicação, dependendo das condições das/os entrevistadas/os e entrevistadoras/es.

Foram sete entrevistas desenvolvidas, sendo cinco remotas e duas presenciais. As/os entrevistados foram: Marlene Rosa Carnelli; Luiz Fernando Cerri; Selva Guimarães Fonseca; Circe Maria Fernandes Bittencourt; Katia Maria Abud; Ilmar de Mattos Marcos Silva.

O trabalho com o material produzido nas entrevistas está justamente em andamento, são processamentos e construção de fontes secundárias ou complementares: transcrição: todo o material gravado é transcrito em uma versão texto; edição do texto: a primeira transcrição está sendo compartilhada com o/a entrevistado/a que podem solicitar edições tanto de corte quanto de acréscimos de trechos. Essas solicitações devem ser registradas ou em um documento com a assinatura do entrevistado, ou uma troca de e-mails. Esses ajustes serão cuidadosamente acolhidos gerando assim uma segunda versão da fonte. A primeira versão será descartada. Esse é o momento de correções em coparticipação, nesse processo serão resolvidos também problemas com citações de nomes que não fazem parte dos sujeitos entrevistados (terceiros à pesquisa) que ocasionalmente podem aparecer e ou grafias de palavras, cacoetes de linguagens repetições excessivas mantendo o tom coloquial e o ritmo da narrativa.

O que fazer com as memórias ausentes

Essa comunicação também foi registrada no livro “A busca do outro e de nós – um projeto de História Oral para o campo do Ensino de História”, no prelo. O objetivo é comunicar a decisão do coletivo de pesquisadores diante do primeiro desafio da pesquisa – a que resolvemos nomear de “memórias sensíveis”. Portanto, este texto está escrito na segunda pessoa do plural. Ainda na fase inicial de investigação, diante dos critérios de inclusão escolhidos: recorte temporal na primeira fase de 1980 a 1990 e na segunda fase 1990 até 2000, nos esforçamos na pesquisa dos autores registrados nos Anais dos Simpósios da Anpuh e nos registros dos Encontros dos Pesquisadores do Ensino de História. Buscamos textos que nos evidenciassem interesses no Ensino de História dos seus autores. Recorremos aos

periódicos científicos disponíveis digitalmente e a bibliografias que se tornaram referências no campo.

Decidimos por trabalhar a primeira fase de 1980 a 1990 e, desta lista preliminar, também nos recorremos ao currículo lattes das autoras, a maioria mulheres, e constatamos que tivemos três grupos de colegas envolvidos com o Ensino de História nesse período. Tivemos colegas que se envolveram em eventos científicos, seus nomes estão registrados em trabalhos que dialogam com o Ensino de História, no entanto, os currículos revelam a esporadicidade dessas atividades e uma dedicação maior em pesquisas históricas com temas diversos. Observamos um segundo grupo que de igual maneira contribuíram com o campo como professores de história, porém sem uma regularidade na pesquisa e ou na formação do campo. E um terceiro grupo de colegas, que estiveram sistematicamente envolvidas no Ensino de História como campo de pesquisa e produção de conhecimentos: na História da Educação, notadamente na história do ensino de história, mas especialmente, com a Didática da História; como se aprende e como se ensina sobre o tempo histórico, as ações das pessoas no tempo; como se avalia o aprendizado histórico; como acontece a consciência histórica em espaços escolares; a formação dos professores; a construção do currículo de História; os livros didáticos entre tantos outros temas. Revisitamos o conceito de campo, em Bourdieu (1980) e assumimos esse terceiro grupo como o recorte de inclusão da pesquisa.

E, neste ato, deparamos com um desafio: algumas dessas pessoas não estão mais entre nós ou foram acometidas com adoecimentos e comprometimentos de memória. Indiscutivelmente, são mulheres que imprimiram seus nomes no Ensino de História, mas também suas defesas políticas, seus desejos de futuros para o campo. Na medida em que as primeiras entrevistas foram sendo realizadas, se confirmou essa importância observadas nos periódicos pesquisados. Elas são repetidamente citadas e lembradas como fundamentais para a criação do Ensino de História como campo de pesquisa. Suas ausências marcam nas pessoas que conviveram com elas, não apenas saudades, mas paradoxalmente uma presença. Suas vozes, orientações, defesas políticas da História e da Educação escolar, fazem com que elas permaneçam de alguma forma, nas performances das gerações que

atuam no campo. Uma presença ausência que decidimos chamar de “memórias sensíveis”.

Resumindo, chamamos de “memórias sensíveis” aquelas que queremos acionar, mas não nos chegam diretamente pelas entrevistas com os sujeitos que viveram as experiências, porque eles estão ausentes – ou por morte ou adoecimento neurológico. Entendemos que existem questões específicas da ética na pesquisa que precisarão de atenção especial nesses casos e o nome “memórias sensíveis” pretende dar conta de comunicar nossa compreensão sobre a delicadeza da questão.

É fato que as ferramentas que dispomos nesta pesquisa não nos permitem acessar essas memórias, mas não abdicamos do nosso dever de coletá-las e organizá-las. Entendemos que se trata de outro projeto, com outro recorte e outras metodologias, ainda em discussão. Essa nota tem, portanto, o objetivo de comunicar aos nossos leitores que temos a consciência sobre a importância dessa demanda, estamos em um processo de reflexão para tomadas de decisões posteriores que se desdobrará dessa pesquisa.

No entanto, o título dessa nota traduz um pouco da tendência do caminho que tomará essas reflexões. Ética, estética e poéticas das memórias sensíveis trazem a dimensão do nosso desafio. A ética, tem sido trabalhada por historiadores que praticam a História Oral e ou pesquisas biográficas. O interesse pela vida alheia parece ser um ponto alto das produções e consumos dos tempos atuais, no entanto, o que interessa aos historiadores a memória da vida das pessoas? Desde os historiadores da *École des Annales*, como Febvre por exemplo, que se tem defendido que a riqueza das biografias é a evidência do encontro entre aspirações individuais e coletivas. Nas palavras de Febvre (1953, p. 211) “o indivíduo é aquilo que lhe permitem ser sua época e seu meio social”. Esse entendimento direciona o fazer ético do historiador que pesquisa a vida dos outros. Benito Bisso Schmidt (2014, p. 142), destaca que “na história, o que guia os passos da investigação e estabelece o que deve ou não ser narrado são problemas de pesquisa com relevância histórica, que podem ser respondidos pelos métodos dessa disciplina, e no caso da biografia histórica isso não é diferente”.

Uma vez decidida essa escolha ética do campo da pesquisa histórica, neste caso das “memórias sensíveis”, pretendemos acessá-las pelas memórias de terceiros, com percepções pessoais sobre a vida da pessoa ausente. Mesmo que retrospectivamente essas memórias serão ressignificadas e reelaboradas, mas trata-se de uma criação narrativa estética. São capturas reflexivas de percepções sobre uma experiência vivida com a pessoa lembrada que está hoje ausente. Percepções direcionadas por uma ética do campo, em relações de trabalho, parcerias, orientações e ativismos, mas sobretudo, percepções muito pessoais que também tem articulações com a vida da pessoa que narra. A memória, quase que “por procuração”, exige uma escuta atenta para perceber as camadas entre quem narra e sobre quem narra – uma experiência estética.

Para Ricoeur (2010) “narrar já é ‘refletir sobre’ os acontecimentos narrados” (2010, p.103), dizendo de outra forma, ao refletir sobre as percepções de uma experiência trata-se de um gesto poético, um fazer-se a si mesmo a cada vez que a mesma experiência poderá ser narrada. O narrador estará duplamente envolvido em um protagonismo porque ao mesmo tempo que oferece uma narrativa esteticamente complexa, poderá fazer dela uma experiência poética.

Gostaríamos, que aquilo a que se chama “coleta de dados” em outras pesquisas mais objetivas, nessa com as “memórias sensíveis”, pudesse ser uma homenagem a essas mulheres presentes na ausência. Que cada memória narrada fosse uma experiência estética para quem vai ouvir e retrospectivamente para o narrador pudesse ser também uma poética de si mesmo. Afinal, narrar experiências com professoras marcantes é por si só refletir sobre um fazer-se docente, um tornar-se outro a cada narrativa.

Ética, estética e poética serão um eixo de reflexão para os desdobramentos futuros, das decisões vindouras acerca das “memórias sensíveis”.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **Le sens pratique**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

THOMPSON, Paul. Histórias de vida como Patrimônio da Humanidade. In: WORCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez. (Coord.). **História falada**: memória, rede e mudança social. São Paulo: SESC; Museu da Pessoa; Imprensa Oficial do Estado de SP, 2006.

FEBVRE, Lucien. Histoire et psychologie. In : **Combats pour l'histoire**. Paris : Armand Colin, 1953

SCHMIDT, Benito Bisso. Quando o historiador espia pelo buraco da fechadura : biografia e ética. **História**, v. 33, n. 1, p. 124-144, jan/jun, 2014.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. A configuração do tempo na narrativa de ficção. v. 2. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA ÁREA DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FH UFG

Cristiano Nicolini¹

Pandemia, ERE e divulgação científica (2020/2022)

A migração para ambientes virtuais ocorreu repentinamente com a disseminação da pandemia de Covid 19 pelo mundo. Não houve tempo para a formação de professores e estudantes que tiveram as suas rotinas transformadas pela implantação do chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE). Apesar de haver projetos anteriores voltados para a Educação a Distância (EaD) em muitos espaços educacionais, nenhuma instituição possuía estrutura e preparo para a modalidade emergencial que se impôs nos diversos lugares de ensino e aprendizagem escolares ou acadêmicos.

Na Universidade Federal de Goiás, lugar analisado neste texto, a busca por soluções a partir do que se tinha disponível apresentou como uma das alternativas a utilização e produção de conteúdos digitais para o desenvolvimento das aulas. O uso de recursos disponíveis na *web*, consequentemente, acabou influenciando também nas pesquisas e em outras atividades de ensino e de extensão, estimulando ações voltadas, dentre outras repercussões, para a divulgação científica. O processo foi complexo e desafiador para muitos. Porém, em meio a essas dificuldades foram surgindo algumas possibilidades, as quais agora permanecem no cotidiano de estudantes e docentes das diversas unidades da universidade: eventos “híbridos”, uso de linguagens outrora restritas a pequenos grupos ou pouco potencializadas para a produção, difusão e construção de projetos coletivos no âmbito público etc.

Para especificar um pouco mais a presente análise, apresentaremos como se deu essa articulação na Faculdade de História no período de 2020 a 2022, momento em que a pandemia esteve em seu auge e o ERE funcionou como

¹ Doutor em História. FH UFG. cristianonicolini@ufg.br

suporte para a manutenção das atividades acadêmicas.² Nesta unidade acadêmica o processo se desdobrou em diversos sentidos, áreas e grupos de atuação. Para isso, enfatizaremos três eixos que se articularam de modo específico nesses dois anos: Didática da História, Estágio Supervisionado e Projetos de Extensão. Partindo desse intercruzamento, apresentaremos alguns resultados e, concomitantemente, a discussão e a análise desses dados. São informações que ainda estão em fase de sistematização para futuras análises mais substanciais. Neste trabalho, organizamos alguns dados prévios e apontamos considerações iniciais sobre o processo, partindo do tema eixo do Grupo de Pesquisa em Diálogo n. 12 – “Pesquisa, produção e circulação de conhecimentos históricos: diálogos sobre experiências e desafios da divulgação científica”.

Didática da História e divulgação científica

A Didática da História considera que as aprendizagens históricas ocorrem em múltiplos espaços e não somente no âmbito escolar ou universitário. Apesar disso, sabemos que a aula de História tem as suas especificidades e se articula com um currículo construído politicamente. Nesse sentido, propomos um diálogo entre os referenciais da matriz alemã (RÜSEN, 2015; BERGMANN, 1990) e a divulgação científica, no sentido de compreender as possibilidades e limites dessa abordagem para um ensino de História que considere as múltiplas formas de aprendizagem que se dão além dos muros da escola e da universidade, mas que com ela interagem inevitavelmente.

Para subsidiar essas reflexões, são apresentadas algumas narrativas de estudantes de graduação da Licenciatura em História da UFG para identificar pontos de aproximação e problemas apontados nessa articulação entre a cultura escolar e a cultura histórica na qual a divulgação científica se desdobra. O termo Didática da História foi confundido, durante muito tempo, com a ideia de métodos e técnicas para ensinar História na escola. Porém, desde a década de 1960 essa compreensão tem sido reformulada a partir da contribuição de pensadores

² Na UFG, o ERE vigorou de setembro de 2020 até outubro de 2021, quando passou a ser substituído gradativamente por atividades presenciais, até que o retorno integral desta modalidade ocorreu em maio de 2022.

alemães como Klaus Bergmann (1990) e Jörn Rüsen (2012, 2015). Em síntese, a tradição alemã da Didática da História (*Geschichtsdidaktik*) argumenta que esse campo de pesquisas se interessa tanto pelas interpretações da história realizadas pelo ensino de História na Educação Básica como pela circulação social das elaborações de sentido para o passado presentes na cultura histórica de modo mais amplo.

Assim, a principal preocupação da Didática da História é com a relação entre as interpretações históricas e a vida prática dos seres humanos. Rüsen (2006) argumenta que durante o século XIX, quando os historiadores definiram os contornos da sua disciplina, eles começaram a perder de vista o princípio de que a História é “[...] enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura do tempo” (p. 8). O autor destaca a importância da retomada dessa dimensão do conhecimento histórico, que precisa se voltar para a sociedade e suas demandas no tempo presente. A História precisa atuar para além dos espaços acadêmicos, dialogando com as questões da vida prática dos sujeitos. Nesse entendimento, pensamos formas de articular as discussões da Didática da História e a divulgação científica, na medida que a segunda contempla a intenção de interagir com a dimensão da aprendizagem histórica nos diversos espaços e tempos sociais.

Nos anos de 2020 a 2022 (até o mês de abril), como já foi sinalizado, em função da pandemia de Covid 19 e do consequente distanciamento social as aulas migraram para o sistema denominado Ensino Remoto Emergencial. A partir de adaptações no plano de ensino da disciplina, os professores responsáveis buscaram atender à ementa³ que consta no PPC do curso, levando em conta as limitações impostas pelo ensino realizado através do meio virtual. A proposta foi apresentada aos estudantes em setembro de 2020, em sua primeira

³ Ementa de Didática da História: “A constituição do pensamento histórico na vida prática. Conceitos fundamentais da Didática da História: consciência histórica, cultura histórica, aprendizagem histórica, experiência, interpretação e orientação no tempo. Método Histórico e Didática da História. Estética, Retórica e Didática da História. Consciência Moral e Consciência Histórica. Os usos públicos do passado na sociedade contemporânea. Ensino escolar da História e Didática da História. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. O desafio de saber ensinar. O ensino de História e a construção da cidadania. Ensino de História: Diversificação de Abordagens. Os conceitos, o Ensino e a aprendizagem em História. A avaliação e a formação do professor. Interculturalidade e o Ensino de História” (PPC FH/UFG, 2019, p. 37).

versão, e desenvolvida até janeiro de 2021. Em seguida, na segunda oferta, foi novamente discutida com a nova turma e desenvolvida de julho a novembro de 2021. Em 2022 o componente voltou a ser ofertado presencialmente, de maio a setembro. O plano de ensino foi apresentado aos estudantes contendo as seguintes unidades:

Quadro 1. Plano de ensino de Didática da História – FH UFG (2020 a 2022).

Unidade	Título	Tópicos
1	Cartografias da Didática da História	- Conceito (s) de Didática da História - Consciência histórica e cultura histórica
2	Aprendizagem e consciência histórica	- Aprendizagem histórica - Educação Histórica
3	Diferentes linguagens e ensino de História	- Jogos e ensino de História - Aula Oficina - História Digital
4	Os usos públicos do passado na sociedade contemporânea e temas sensíveis no ensino de História	- História Pública - Temas sensíveis - Usos públicos do passado
5	Currículo, avaliação e ensino de História	- Concepções de avaliação em História - BNCC, DCGO
6	Ampliando o campo da Didática da História: desafios e temas urgentes ⁴	- Ensino de História indígena - Decolonialidade e ensino de História - Africanidades e ensino de História - Gênero e ensino de História

Fonte: Plano de Ensino de Didática da História (FH UFG, 2020/2022).

A partir destas unidades, o tema da divulgação científica, apesar de não constar em nenhuma unidade de forma explícita, acabou permeando as discussões e surgiu em diversos momentos como problema a ser pensado pela Didática da História. Seja na compreensão da História em sua dimensão pública ou nas novas linguagens utilizadas, bem como na produção de conteúdos pelos próprios professores e estudantes na academia e na escola, a temática se impôs como indispensável para entender os processos de ensinar e aprender a pensar historicamente na contemporaneidade. A partir deste debate, os trabalhos finais da disciplina reverberaram os principais pontos da discussão e as preocupações dos estudantes de Licenciatura ao serem instigados a produzirem textos acadêmicos na perspectiva da divulgação para um público mais amplo. O quadro

⁴ Esta unidade foi acrescentada somente no ano de 2022, pois nos anos anteriores o período das aulas era menor em função do ERE.

a seguir aponta alguns temas desenvolvidos e as suas relações com a divulgação científica:

Quadro 2. Temas dos artigos produzidos em Didática da História – FH UFG (2020 a 2022).

Título	Autor/a	Aspectos relacionados à divulgação científica
Abordagem de temas sensíveis e o reflexo nas redes sociais: como os alunos externalizam suas interpretações (2020)	Amanda Nascimento de Souza	- Redes sociais, recepção e interações dos estudantes da educação básica com conteúdos digitais.
Os erros do livro “Guia politicamente incorreto da História do Brasil” e seu compromisso com a História na abordagem de temas sensíveis (2020)	Guilherme Rodrigues Maia Pimenta	- Usos públicos do passado, revisionismo histórico e relações com o ensino de História escolar.
As telenovelas a serviço da história: o uso público do passado e a didática da história nas telenovelas (2020)	Isabella Melo da Silva Pio	- Novelas televisivas, usos públicos do passado e suas possibilidades para o abordagens dessa narrativa nas aulas de História.
O uso de ferramentas digitais como forma de aplicação de uma “nova linguagem” no ensino de história (2021)	Kenned Pinheiro Oliveira de Paula	- Uso de museus virtuais nas aulas de História.
A história na era cibernética (2021)	Nilton Perim Neto	- História digital, suas possibilidades e limites para o ensino de História.
Vídeos do YouTube como recurso didático para o ensino de história (2022)	Lívia Pereira Toniolo	- Vídeos do Youtube, produção de conteúdos e usos em sala de aula.

Fonte: Acervo digital do autor (2020/2022).

O quadro permite visualizar algumas produções elaboradas durante os três anos, cuja variação aponta que no período do ERE a tendência a escolherem temas relacionados à divulgação científica foi mais marcante. No retorno ao ensino presencial, outras temáticas passaram a competir com aquelas mais evidenciadas em 2020 e 2021, cujas motivações precisam ainda ser investigadas para que possamos compreender de forma mais objetiva tal mudança. Mas a hipótese é de que as condições de ensino e aprendizagem impostas pela pandemia e pelo distanciamento social acabaram direcionando as atenções da Didática da História para essa dimensão digital e de interação através da divulgação científica, enquanto no ensino presencial as discussões e

o convívio acabaram estimulando novamente outros debates e ampliaram os interesses e objetos de investigação no espaço da academia.

Estágios Supervisionados e divulgação científica

Segundo o Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado da Faculdade de História UFG (2022),

[...] o estágio tem que ser teórico-prático e, para isso, é preciso dar outro significado à prática e à teoria, para que o estágio se desenvolva como uma atividade investigativa, que envolve reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade (p. 2).

Partindo disso, os projetos de pesquisa desenvolvidos ao longo dos quatro estágios curriculares obrigatórios do curso de Licenciatura em História partem de diversas problematizações, como, por exemplo: a relação entre a escola e cultura histórica; as mídias e o ensino de História; as relações da aprendizagem histórica com o cinema e com a música; os usos públicos do passado – conhecimento histórico construído a partir de diferentes lugares e que se articula com os saberes históricos acadêmicos e escolares. A divulgação científica, nestes percursos investigativos, surge como produtora e produto dessas interações. A pergunta que perpassa muitos dos estágios enquanto momento de formação e investigação é: como lidar com esses diferentes lugares de produção e que usos os estudantes da educação básica fazem dessas narrativas ao estudarem história na escola?

Nos anos de 2020 e 2021 os estágios ocorreram no formato virtual, devido ao contexto da pandemia e do ERE. No ano de 2022 o retorno às escolas-campo ocorreu a partir de maio. No seminário de estágio, que acontece anualmente para que os estagiários apresentem as suas produções ao longo das quatro etapas, pode-se perceber a articulação dos projetos de pesquisa em ensino desenvolvidos ao longo desse período com o tema da divulgação científica. O XIII Seminário de Estágio ocorreu no formato virtual, cujo tema central foi “Estágio Supervisionado em Tempos de Pandemia: desafios e possibilidades” (18, 20 e 25 de maio de 2021).⁵ O XIV Seminário de Estágio teve como título

⁵ Disponível em: <https://sites.google.com/ufg.br/xiiiseminariodeestagiofh>. Acesso em: 25 dez. 2022.

“Desafios éticos da docência em História” (5 e 7 de abril de 2022).⁶ Em fevereiro de 2023 ocorrerá, novamente no formato presencial, o XV Seminário de Estágio, cujo tema serão os 15 anos do evento e a trajetória desse campo na instituição e no contexto estadual e nacional. Esta atividade, seja na versão virtual ou presencial, possibilita a comunicação sobre a experiência investigativa e sobre a prática docente durante os estágios. São trabalhos de finalização do curso com a especificidade da articulação com a cultura escolar, em que a instituição escola não é compreendida como laboratório de investigação, mas como um espaço de construção conjunta entre estagiários, orientadores, supervisores e estudantes da educação básica. São experiências de vida, de encontro de narrativas e elaboração participativa, mas que acabam também se configurando como espaços de divulgação científica, em articulação com o currículo, com o Projeto Político Pedagógico da escola e com a realidade de cada instituição.

Nesse sentido, o quadro a seguir aponta alguns projetos de investigação desenvolvidos nestas escolas durante os anos de 2020, 2021 e 2022 (em andamento) e suas articulações com a divulgação científica:

Quadro 3. Temas dos projetos de investigação desenvolvidos em Estágio Supervisionado – FH UFG (2020 a 2022).

Título	Autor/a	Aspectos relacionados à divulgação científica
A utilização das histórias em quadrinhos no ensino de história (2021)	Fábio Gomes de Almeida Júnior	- Utilização das histórias em quadrinhos de forma didática. - Interesse do público. - Histórias em quadrinhos feitas com a participação de historiadores como coautores.
O cinema como ferramenta de ensino para a disciplina de história (2022)	Gabriel Gomes de Almeida Nery	- Consumo de séries e filmes históricos e a história presente em produções fílmicas; recepção e difusão do conhecimento histórico acadêmico através do cinema.
A relação entre as ideias prévias constituídas na esfera pública com as narrativas produzidas em sala de aula com base na Educação Histórica (2022)	Rayane Barbosa Santos	- Relações entre esfera pública e conhecimento histórico escolar; ideias prévias de estudantes e ensino de História.

⁶ Disponível em: <https://sites.google.com/view/14seminariodeestagiofhufg/p%C3%A1gina-inicial>. Acesso em: 25 dez. 2022.

A odisseia de Hakim: da Síria à sala de aula (2022)	Reyther Coutrin Vilard Silva	- Linguagem das histórias em quadrinhos e sua articulação com o conhecimento histórico escolar; a divulgação científica como forma de informação e conscientização sobre a situação dos refugiados.
Ensino de história e metodologias alternativas: mídias e materiais audiovisuais (2022)	Rafael Marinho da Silva	- Novas metodologias para o ensino de História e sua relação com o mundo digital.

Fonte: Acervo digital do autor (2020/2022).

No ano de 2022, pela primeira vez em quase 15 anos de existência do Seminário de Estágio, foi lançado o *Ebook* com os textos das apresentações dos estudantes, intitulado “Anais do XIV Seminário de Estágio Supervisionado: Compromissos éticos da docência em História” (Faculdade de História/UFG, 2022). O livro digital reuniu 35 artigos escritos no formato da divulgação científica, conciliando os saberes acadêmicos e a comunicação com o público mais amplo. O material sistematiza as pesquisas e discussões realizadas durante estes três anos aqui analisados – 2020 a 2022 –, evidenciando as articulações entre estágio supervisionado e divulgação científica, em múltiplos sentidos e possibilidades.

Outras possibilidades e desafios: extensão, produção e divulgação do conhecimento acadêmico

Além das atividades de divulgação científica desenvolvidas em Didática da História e em Estágio Supervisionado, a Faculdade de História conta com o “LAVIL - Laboratório Virtual das Licenciaturas”, um projeto interdisciplinar ligado ao Fórum das Licenciaturas UFG. Nesse projeto de extensão que integra todas as unidades acadêmicas com oferta de licenciaturas, estudantes de cada curso atuam na elaboração de uma plataforma de divulgação científica que reúne informações sobre as diversas áreas de conhecimento, integrando projetos de ensino e pesquisa na universidade através do ambiente virtual. O *site* ainda está em fase de construção, tendo iniciado em 2020 e com previsão de finalização da primeira etapa em 2024.⁷ A *internet* tornou-se um espaço coletivo de

⁷ Disponível em: <https://lavlil.historia.ufg.br/>. Acesso em: 25 dez. 2022.

aprendizagem e conteúdo *online*, estruturando novas formas de ensinar e aprender na cibercultura. Consideram-se como elementos constitutivos deste ambiente virtual não somente o conjunto de tecnologias e interfaces, mas também as redes sociais em que os sujeitos sociais se encontram por identidade de saberes ou interesses e formam grupos e comunidades de aprendizagem.

Outra ação que vem marcando esse movimento pela divulgação científica na Faculdade de História da UFG é o “LEPEHIS – Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em História”, resultante da fusão dos antigos LEHIS (Laboratório de Ensino em História) e LAPHIS (Laboratório de Pesquisa em História). Hoje o espaço se encontra em reformas, mas um grupo de docentes e monitores atua na reestruturação do espaço físico e virtual para atender às novas demandas do curso e, como novidade, a integração da curricularização da extensão às suas atividades. Nesse sentido, o espaço também atuará como meio de produção e divulgação de saberes acadêmicos na sociedade, transpondo o ambiente estritamente universitário.

Os múltiplos movimentos nesse sentido têm dado bons resultados recentemente, mesmo com todas as limitações e enfrentamentos do período da pandemia. Os estudantes publicaram artigos de divulgação científica na “Revista Palavras ABEHrtas”, da ABEH (Associação Brasileira em Ensino de História) – 6 textos entre 2021 e 2022; na “Revista Caliandra”, da ANPUH GO (Associação Brasileira de História – Seção Goiás) - 1 texto em 2021; no *Ebook* do XIV Seminário de Estágio (FH, 2022); na coletânea intitulada “Didática da História: perspectivas, debates e possibilidades”, organizada pelos professores Cristiano Nicolini, Breno Mendes e Maria da Conceição Silva (Cegraf UFG, no prelo); além de publicações em eventos estaduais, como o “XIII Encontro Estadual da ANPUH GO” (2022) e a “I Jornada do GT Ensino de História e Educação ANPUH GO” (2021).

Apesar de não haver um processo sistematizado para que a divulgação científica seja incorporada ao curso de História na FH UFG, percebemos que nestes quase três anos foram elaboradas estratégias a partir de demandas urgentes, em caráter experimental. Porém, estas ações levam a pensar em projetos fundamentados nestas práticas, cujas formas potentes de articulação

sinalizam para projetos futuros na unidade acadêmica e para além dela. É uma forma de construir articulações entre os componentes curriculares do curso, cujas partes produzem muitos resultados, mas nem sempre conseguem se encontrar no percurso.

No começo dos semestres de 2021/2 e 2022/1 a FH promoveu rodas de conversa reunindo estudantes e docentes e essas aproximações foram evidenciadas. A divulgação científica foi um dos pontos altos dessas discussões: percebíamos resistências, equívocos, mas também muitas possibilidades que instigam ações no âmbito do que ainda é possível no curso, criando um espaço de reconhecimento e de potencialização das pesquisas e referenciais que são fundamentais para a profissionalização em História, mas que precisam dialogar com as novas linguagens e necessidades de estudantes da graduação e da educação básica, bem como o público não especializado.

Referências

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.9, nº 19, p. 29-42, set-89/fev 1990.

NICOLINI, Cristiano; FREIRE, Josias (org.). **Anais do XIV Seminário de Estágio Supervisionado: Compromissos éticos da docência em História** Faculdade de História. UFG: Goiânia, 2022.

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO LICENCIATURA EM HISTÓRIA. FACULDADE DE HISTÓRIA – FH, Universidade Federal de Goiás – UFG: Goiânia, 2019.

REGULAMENTO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DA FACULDADE DE HISTÓRIA - FH, Universidade Federal de Goiás – UFG: Goiânia, 2022.

RÜSEN, Jorn. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: EdUFPR, 2015.

RÜSEN, Jorn. Didática da história: passado, presente e futuro a partir do caso alemão. **Práxis educativa**, Ponta Grossa-PR, v. 1, nº2, p. 07-16, jul-dez, 2006.

RÜSEN, Jörn. Aprendizagem histórica: esboço de uma teoria. In: RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e métodos**. Curitiba: WA Editores, 2012, p. 69-112.

ENSINO DE HISTÓRIA E DITADURA: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE HISTÓRIA

Júlia Monnerat Barbosa¹

Lasley Manuele Silva e Silva²

Maura Leal da Silva³

Marcella Vieira Viana⁴

A memória vai à escola: experiência extensionista

O projeto de extensão “A memória vai à escola”: formação de professores e professoras de História” nasceu de uma iniciativa de professoras, alunas e ex-aluna da Universidade Federal do Amapá que, reunidas em torno do Grupo de Pesquisa Democracias e Ditaduras (GPDD), sentiram a necessidade de desenvolver ações educativas voltadas para as formações inicial e continuada de estudantes, professoras e professores de História. O objetivo era promover reflexão acerca do ensino de História da Ditadura em um estado onde há pouquíssimas pesquisas e informações sobre esse período. Nosso empenho tem sido no sentido de divulgar e estimular pesquisas científicas e fontes sobre a temática na região, destacando a importância histórica e política do acervo da Comissão Estadual da Verdade do Amapá não só como meio de se produzir história, mas também como ferramenta para o seu ensino.

Em 2021, desenvolvemos a primeira edição do projeto “A memória vai à escola”, na ocasião do I CICLO DE DEBATES (em formato *online*), entre os meses de abril e dezembro de 2021, que reuniu pesquisadoras e pesquisadores do ensino de História da Ditadura para poderem compartilhar suas experiências com um público formado por estudantes de licenciatura e docentes de História da rede estadual do Amapá. Essa iniciativa superou nosso planejamento inicial,

¹ Doutora em História. Universidade Federal do Amapá. juliambarbosa@unifap.br

² Graduanda em Licenciatura de História. Universidade Federal do Amapá. lasleysilva99@gmail.com

³ Doutora em História. Universidade Federal do Amapá. maurals@unifap.br

⁴ Mestranda em História. Universidade de Brasília. marcellamvv@gmail.com

alcançando uma abrangência maior do que esperávamos, haja vista a inscrição e participação de pessoas de outros estados.

Este artigo é fruto de um balanço inicial das atividades desenvolvidas no âmbito de nosso projeto de extensão por acreditarmos que experiências como essa devem ser amplamente compartilhadas, com o objetivo de estabelecer pontes que permitam a aproximação da universidade com profissionais da educação básica, no sentido de construção de conhecimentos que se apropriem de temáticas que envolvem o difícil processo de consolidação da democracia em um país como o Brasil. Assim, entendemos nossa contribuição neste projeto como uma colaboração horizontal ao promover questionamentos sobre a importância e a atualidade das discussões com relação a temas como o da Ditadura nas práticas pedagógicas do Ensino de História. Ao pensarmos a interlocução das ações de pesquisa-ação dentro de uma lógica que rompa com uma visão engessada da universidade, compreendemos as ações do GPDD/ UNIFAP como práticas desenvolvidas dentro das universidades públicas que têm, ou deveriam ter, como motor, um tripé básico: ensino, pesquisa e extensão. Indo mais além, entendemos que a lógica de existência deste tripé deva ser social e coletivamente referenciada.

Ancoramos nossas iniciativas dentro desta perspectiva de pesquisa-ação, em que todas as pessoas envolvidas possam trabalhar coletivamente no aprofundamento das discussões em torno da necessidade de defesa da democracia, reconhecendo a universidade como um dos *lócus* dessa ação. A criação de um projeto de extensão voltado para o Ensino de História com a finalidade de debater temas como o da Ditadura nas escolas partiu do entendimento de que a defesa da democracia deve ser pautada na relação de diálogo entre agentes coletivos da sociedade civil, docentes e discentes de História. Em relação a isso, concordamos com Leitão de Mello quando afirma que essa formação “é um processo inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico” (LEITÃO DE MELLO, 1999, p. 26). Por isso, o projeto de extensão “A memória vai à escola” foi concebido como uma experiência de formação docente que congregasse profissionais já em atuação e estudantes da formação

inicial, permitindo aos envolvidos descobrirem seus motivos e caminhos para pesquisar e ensinar a temática. Nosso principal intento foi pensar o processo formativo de professoras e professores como algo contínuo e constante, necessário para que profissionais consigam pensar questões teóricas e metodológicas a partir do diálogo e da troca, de modo a promover reflexões sobre suas práticas pedagógicas.

O Projeto de extensão “A memória vai à escola”: concepção e ações

Nossos objetivos de compartilhamento de experiências universitárias, concatenados ao apreço pela democracia corrobora com o que afirma Raimunda Ribeiro:

A extensão universitária assume na universidade atual sua função de prática social, tendo como objetivo primeiro o ato educativo, porque, além de promover o aprimoramento do ensino na formação de profissionais, também presta serviços à comunidade. Por isso se diz que a extensão tem um papel fundamental na construção da cidadania e de um novo modelo de sociedade (RIBEIRO, 2011, p. 81).

O desejo de desenvolvermos um projeto de extensão que tem como temática o ensino da Ditadura voltado para a formação docente está diretamente relacionado à trajetória das professoras coordenadoras do “A memória vai à Escola”, que participaram da Comissão Estadual da Verdade do Amapá (CEV-AP). Estas, como comissionárias tiveram contato com uma iniciativa de ensino proposta por esta comissão, que tinha como objetivo levar ao público escolar o debate sobre a Ditadura por meio de palestras, exibição de vídeos, depoimentos, exposição de fotos e outras manifestações artísticas e culturais.

A CEV-AP foi criada em 2013 em um contexto de proliferação de comissões da verdade em todo o Brasil, iniciado logo após a criação da Comissão Nacional da Verdade (CNV), em dezembro de 2011. O encerramento de suas atividades ocorreu em 2017, com a entrega de seu Relatório Final. “A Memória Vai à Escola” teve uma duração mais curta do que a vigência da CEV-AP, entretanto, essa experiência de ensino foi bastante importante a nível local. Vivenciada no âmbito de uma comissão da verdade, criada com a finalidade de investigar as violações aos direitos humanos no Amapá durante a Ditadura, “A Memória vai à Escola” nos levou a refletir sobre a importância e sobre a efetividade de iniciativas

voltadas para uma educação para os direitos humanos e para uma formação para a democracia.

Logo após a finalização dos trabalhos da comissão do Amapá foi necessário que se estabelecesse uma parceria com a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) para a guarda e a manutenção do arquivo produzido durante o tempo em que CEV-AP esteve em atividade, uma vez em que o estado do Amapá ainda não dispõe de arquivo público para realizar essa guarda. Como a maioria dos comissionários que acompanharam os trabalhos da CEV-AP até sua conclusão eram docentes do Curso de Licenciatura em História da UNIFAP, avaliou-se a necessidade de criação de um grupo de pesquisa que teria entre suas finalidades dar continuidade às pesquisas e atividades realizadas até então pela CEV-AP.

Por isso, o Grupo de Pesquisa Democracias e Ditaduras (GPDD) surgiu ainda em 2017 e nele optou-se por priorizar o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão com finalidades de ampliação do acervo da CEV-AP, da divulgação de seu relatório final e dos testemunhos e documentos coletados por ela entre anos de 2013 e 2017, bem como o desenvolvimento de debates e oficinas sobre Ensino de História da Ditadura que reunissem estudantes e docentes. Considerando tal cenário, o projeto de extensão “A memória vai à escola: formação continuada de professoras e professores de história – ano 2021” dava continuidade às atividades de ensino realizadas pela CEV-AP, a partir da formação de professoras e professores das redes públicas municipais e estadual de ensino.

A opção por direcionar as atividades a docentes de História (ao invés do formato anterior, desenvolvido em escolas e outras instituições de ensino, que tinha como público-alvo estudantes) se deu em razão de identificarmos como uma das principais dificuldades para o ensino do tema a escassa produção de pesquisas bibliográficas e de materiais pedagógicos que privilegiam a experiência local e regional no que se refere à Ditadura.

Em publicação de 2021: “A história não ensinada sobre a Ditadura Civil-Militar: reflexões sobre pesquisa e ensino no contexto amapaense”, Júlia Monnerat Barbosa e Maura Leal da Silva fizeram um levantamento no qual

demonstraram um crescimento significativo de pesquisas sobre essa temática logo após a finalização dos trabalhos da CEV-AP, sobretudo entre docentes e discentes dos cursos de Pós-Graduação em História da UNIFAP. Segundo as autoras: “Os trabalhos da Comissão Estadual da Verdade do Amapá e os esforços que têm sido desenvolvidos nos últimos dez anos dentro da Unifap parecem contribuir para um aumento da produção na área” (BARBOSA & SILVA, 2021, p.202).

Começamos a idealizar este projeto imediatamente após o encerramento das atividades da Comissão Estadual da Verdade do Amapá. À época não imaginávamos que ele aconteceria no contexto, formato e alcance em que ocorreu. Não foi fácil colocá-lo em prática. Além da resistência que nós enfrentamos ao tratar dessa temática nas escolas, também nos deparamos com dificuldades institucionais, em âmbito burocrático e financeiro. Já era pretensão convidar colegas que pesquisassem a temática em outros estados no Brasil, além do Amapá, mas não conseguimos a liberação de recursos para isso. A pandemia de Covid-19 nos desafiou a pensar alternativas e a entrar em um terreno que sempre nos foi assustador, pois sabíamos dos problemas decorrentes do ensino a distância e tememos as permanências da intensificação dos usos virtuais em nossas atividades docentes.

Essa primeira versão do projeto ocorreu toda em formato remoto com transmissão através da plataforma *StreamYard* feita através de nosso canal no Youtube “GPDD Unifap” e, durante os meses de abril a dezembro de 2021, desafiemo-nos a desenvolver um projeto de extensão universitária através de uma ferramenta que à época ainda causava muito estranhamento. Inicialmente o projeto foi pensado para ser desenvolvido em duas etapas: a primeira através de um ciclo de debates sobre o Ensino de História e Ditadura, com a presença de docentes especialistas de outras instituições de ensino superior; e a segunda com a realização de oficinas virtuais de produção de material didático específico sobre a Ditadura, tendo como público-alvo professores e professoras de História da educação básica do estado do Amapá e alunos e alunas da graduação da licenciatura em História da UNIFAP.

Na ocasião, antes de iniciar o ciclo de debates foi realizada uma Mesa de Abertura, conduzida por integrantes do GPDD, para a apresentação do projeto, de sua equipe e da metodologia de trabalho. O Ciclo de debates contou com a presença de seis especialistas na temática do Ensino de História e Ditadura, com a participação do público a partir do *chat*. Na sequência, apresentamos a continuidade da programação.

No dia 15 de abril de 2021 ocorreu a palestra de Mateus Gamba Torres, professor da Universidade de Brasília, que discorreu sobre o ensino da Ditadura, a partir das experiências do projeto extensionista que desenvolveu nas escolas do Ensino Médio do Distrito Federal, em 2017. A palestra teve duração de 1 hora e 26 minutos e, até a data de escrita deste artigo, 220 visualizações na plataforma *YouTube*.

Já no dia 24 de abril de 2021, ocorreu a palestra de Alessandra Carvalho, professora de História do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro que, em sua palestra "Políticas de memória e ensino da História da Ditadura civil-militar: uma reflexão sobre os usos das Comissões da Verdade na Educação Básica", analisou o uso das pesquisas realizadas pelas comissões da verdade para o ensino da Ditadura na educação básica, destacando o papel da justiça de transição e das políticas de memória. A palestra teve duração de 1 hora e 37 minutos e, até a data de escrita deste artigo, 169 visualizações no *YouTube*.

Na sequência, em 5 de maio de 2021, tivemos a palestra de Caroline Silveira Bauer, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em sua palestra "Batalhas de histórias e memórias em sala de aula: o ensino sobre a Ditadura civil-militar brasileira" Bauer refletiu sobre formação e capacitação de professores a partir da historicização do Ensino de História e das mudanças do ensino da Ditadura ao longo do tempo. O debate teve duração de 1 hora e 58 minutos e audiência de 198 pessoas até o momento da escrita deste artigo.

No mesmo mês, no dia 20 de maio de 2021, a palestra ficou a cargo de Adrianna Setemy, autora dos livros *Entre a Revolução dos costumes e a Ditadura Militar* e *Sentinelas das fronteiras*. Na palestra intitulada "Ensino de História, memória e direitos humanos: reflexões sobre a transmissão da memória através

do ensino de passados traumáticos", a autora destacou a importância que a memória adquire na compreensão de períodos traumáticos como o da ditadura brasileira, destacando as particularidades regionais. A exposição teve duração de 1 hora e 53 minutos e 158 visualizações no *YouTube*.

Em 27 de maio foi a vez de Sabrina Steinke, pós-doutoranda da Universidade Federal do Piauí, autora do livro *Operação Condor, operações com dor: conexões repressivas em região de fronteira*. Em sua palestra "Presença da ausência do passado: Ensino de História e transição democrática", demonstrou-se a importância do ensino de temas como o da Ditadura na construção de uma educação voltada para a cidadania. Como aponta Steinke, há uma ausência desse passado, sobretudo, no Norte, no qual o negacionismo da Ditadura atingiu patamares elevados. O debate teve a duração de 1 hora e 24 minutos e 105 visualizações no *YouTube*.

No dia 10 de junho de 2021, realizamos a última palestra, com o professor da Universidade Federal do Amazonas, César Augusto Queirós que, em sua apresentação "Entre revisionismos e omissões: o ensino sobre a ditadura militar na Amazônia", enfatizou a importância de uma reflexão sobre a ditadura que incorpore a diversidade regional brasileira, colocando a Amazônia em perspectiva. A palestra teve duração de 1 hora e 35 minutos e 86 visualizações no *YouTube*.

Após conversas com a Secretaria de Educação e avaliação entre a equipe do projeto, deliberamos pela não realização das oficinas, em razão da retomada das atividades presenciais nas escolas do estado no segundo semestre de 2021. Depois de um grande período de atividades remotas, professores e professoras se encontravam em fase de adaptação ao novo momento, dificultando suas participações em atividades de formação nesses meses iniciais de retorno às escolas. Readequamos nosso planejamento para a construção de um blog que concentrasse, além das palestras do ciclo de debates, o material pesquisado (tratado e catalogado) por nossa equipe, e que pudesse ser consultado por pesquisadoras(es), docentes e demais interessadas(os). Realizamos no dia 10 de dezembro de 2021 uma mesa de encerramento com a participação da representante da Secretaria de Educação do Estado, secretária adjunta

Neurizete Oliveira, para apresentar os resultados obtidos pelo projeto e para a entrega oficial do *blog* à sociedade. A mesa teve duração de 1 hora e 21 minutos e 97 visualizações no *YouTube*.

O objetivo geral apresentado em nosso projeto era o de produzir material audiovisual sobre a Ditadura, que acreditamos ter sido alcançado com êxito, uma vez em que foram realizados 8 encontros *on-line*, os quais tiveram, até a escrita deste artigo, 1.211 visualizações no *YouTube*. O alcance deste primeiro módulo do projeto indica seu sucesso e a possibilidade de um engajamento ainda maior em sua continuidade.

Ensino de História e extensão universitária: resultados e desafios

Uma contribuição importante do “A memória vai a escola” foi a de tentar contribuir para a reflexão acerca do Ensino de História e Ditadura através de dois vieses: a necessidade cada vez mais presente nas escolas de uma educação voltada para os direitos humanos e para a democracia e a importância da formação inicial e continuada de professoras e professores de História nesse processo. Só recentemente docentes de História do ensino fundamental e médio começaram a discutir como tratar nas escolas os temas considerados “sensíveis”, como o da Ditadura, conforme destacam as professoras Maria Paula Araújo, Izabel Pimentel da Silva e Desirree dos Reis Santos, no livro *Ditadura militar e democracia no Brasil: história, imagem e testemunho* (2013), organizado com o intuito de subsidiar o ensino sobre a temática nas escolas.

Essa não é uma tarefa fácil: enfatizar o ensino de nosso passado ditatorial como caminho para a construção e consolidação de nossa democracia é um desafio que deve ser encarado como central, não apenas por docentes em suas práticas individuais em sala de aula, mas, principalmente, como compromisso institucional nas diversas esferas educacionais. Como aponta toda uma literatura sobre os processos transacionais (ABRÃO; FERREIRA; MEYER; TORELLY; TOSI) apenas identificando-se as violações aos direitos humanos cometidos em períodos ditatoriais se pode efetivamente construir as bases de solidificação duradoura de um projeto democrático.

Nosso projeto de extensão foi pensado como um espaço de trocas e compartilhamento de saberes para que esse compromisso seja abraçado por um número cada vez maior de professoras e professores de História, a partir de dados, fontes, bibliografias e discussões historiograficamente referenciadas, oferecendo, assim, subsídios para que docentes possam enfrentar esta temática sensível em suas práticas pedagógicas. Acreditamos que, a partir da divulgação da produção científica sobre nosso passado ditatorial, visto e problematizado a partir da experiência amapaense e amazônica, poderemos contribuir para a complexificação de nosso entendimento sobre a Ditadura no Brasil. Pensar o Ensino de História a partir de temas sensíveis, de lugares e temáticas pouco ou nada pesquisadas, de processos de opressão e das possibilidades de resistência, da agência histórica de pessoas de diferentes raças, gêneros, idades, orientações sexuais, classes, regiões e culturas ajuda a pensar os limites de nossa democracia, a valorizar uma formação para a cidadania e a enfatizar uma perspectiva de uma educação para os direitos humanos.

O projeto foi concebido a partir da constatação de que a esfera formativa docente, inicial ou continuada, deve estar comprometida com a produção de reflexões sobre esses desafios. Uma formação adequada para tratar de uma temática delicada é imprescindível neste sentido. No caso do Amapá, convivemos com a errônea crença de que a Ditadura só teria atingido os grandes centros urbanos do país, em uma cultura negacionista de nosso passado ditatorial. Mesmo com consenso entre pesquisadores e pesquisadoras do tema de que o Amapá não vivenciou a quantidade e a intensidade de prisões, torturas, desaparecimentos e assassinatos como outros estados brasileiros, é preciso se lembrar sempre de que a Ditadura atuou de forma muito particular e violenta em regiões que viviam sob a tutela de Territórios Federais, administrações públicas extremamente autoritárias, como é o caso do Amapá (SILVA, 2017).

A opção por focar nossos esforços comunicativos nas plataformas digitais, sem dúvida impulsionada pelas adaptações no ensino decorrentes da pandemia de Covid-19, também tiveram como foco a ampliação do alcance de nossas pesquisas e projetos. Conforme Danilo Alves da Silva:

Neste contexto, da era digital, a educação precisa ser reestruturada e, conseqüentemente, o ensino de História carece

de ser repensado, levando em consideração a forma de produzir conhecimento histórico e sua relação com as tecnologias digitais da informação e da comunicação (SILVA, 2020, p. 15).

Com o período pandêmico que estávamos vivendo e o projeto sendo em sua totalidade remoto, as ferramentas escolhidas para a divulgação e avisos sobre as programações da extensão foram o *Instagram* e o *Facebook*, duas redes sociais, atualmente, muito utilizadas no Brasil, além de haver nelas uma grande propagação de informações em um curto período. O interessante também dessas plataformas é a possibilidade de interação com um público ampliado no espaço de tempo em que o projeto de extensão esteve em ação. Porém, os engajamentos positivos, quando existiram, voltaram-se basicamente para preocupações operacionais como, por exemplo, “dão certificado?”

As interações do público em nossos canais, durante a execução do projeto, dão-nos uma ideia de um universo diverso para o estabelecimento de diálogo ampliado. No *Facebook* tivemos muitas postagens que ressaltaram a visão negacionista da Ditadura brasileira, tais como: “Será que a história que vai contar é o viés da esquerdalha ou vai ser os fatos verdadeiros? Vai seguir a narrativa idiota da equerdalha esquizorfrênica?” (05 de maio de 2021); “Esses professores militantes acabaram com a nossa educação” (18 de maio de 2021); “ESQUERDOPATAS = CÂNCER DA HUMANIDADE!” (26 de maio de 2021); “É um curso com filosofia de direita ou esquerda?” e “Estou farta de ouvir esse lado acrescido de narrativas” (12 de março de 2021).

Conforme o número de postagens do grupo nessas redes sociais ia aumentando, a quantidade de comentários negacionistas também crescia, principalmente, quando eram publicadas informações sobre as palestras. No caso do *Instagram*, utilizamos bastante a ferramenta do *story* para tirar dúvidas e dar informações sobre inscrições, palestras e de acesso ao blog. Este recurso nos permitiu uma comunicação mais rápida e eficiente com as pessoas interessadas no projeto.

Os resultados do projeto extensionista “A memória vai à escola” foram organizados no *blog* [“amemoriavaiaescola.wordpress.com”](http://amemoriavaiaescola.wordpress.com) e seu lançamento ocorreu no dia 10 de dezembro de 2021, durante a mesa de encerramento. Nele disponibilizamos fontes primárias e secundárias que acreditamos poderem

auxiliar na pesquisa e na docência sobre a Ditadura a partir de uma perspectiva amazônica e amapaense. Em suas abas é possível acessar: os vídeos do I Ciclo de Debates e informações sobre as/os palestrantes, o relatório da Comissão Estadual da Verdade do Amapá; transcrições de oitivas da CEV-AP; artigos científicos sobre a temática produzidos por integrantes do projeto; artigos científicos sobre a Ditadura no Norte e artigos científicos sobre a Ditadura e o Ensino de História. O objetivo do *blog* é o de funcionar como um repositório de fontes e bibliografia especializada que auxilie professoras e professores de História a elaborar suas práticas pedagógicas sobre a temática.

Percebemos, ao longo do projeto e das palestras, que a quantidade de pessoas que procuravam o relatório da CEV-AP era grande, logo, deixá-lo disponível no *blog* representou para nós uma possibilidade de driblar as dificuldades de socialização dos seus resultados, até então bastante restritos. Além disso, os testemunhos coletados pela comissão e citados no relatório são fontes riquíssimas para se trabalhar em sala de aula.

Para podermos avaliar os resultados do projeto, formulamos um questionário eletrônico que foi enviado para quem participou do I Ciclo de Debates e obtivemos vinte e oito respostas. A primeira parte do questionário tinha por objetivo a formação de nossa base de dados sobre os/as participantes, permitindo a construção de um grupo de pessoas interessadas pela temática que pudesse ser facilmente acessado para o desenvolvimento de outras iniciativas do GPDD. Nele reunimos nomes, contatos e locais de trabalho de participantes, além de informações que nos permitissem enxergar o perfil do grupo, descrito a seguir: 60,7% dos participantes eram do gênero masculino, 39,3% do feminino e nenhuma das pessoas indicou a opção “outro” no campo referente à identidade de gênero. O grupo abrangeu pessoas entre 21 e 60 anos de idade, sendo 25% entre 21 e 25 anos; 10,7% entre 26 e 30 anos; 10,7% entre 31 e 35 anos; 14,3% entre 36 e 40 anos; 3,6 entre 51 e 55 anos; 21,4% entre 46 e 50 anos de idade e 10,7% entre 56 e 60 anos.

A partir das respostas fornecidas, também pudemos avaliar os níveis de escolaridade e o perfil de atuação profissional das pessoas que participaram deste I Ciclo de Debates. Tivemos a participação de 11 estudantes de

licenciatura em História, perfazendo 39,3% do público. As pessoas com o nível superior se distribuem da seguinte maneira: 3,6% com graduação completa; 25% com curso de especialização completo; 17,9% com mestrado incompleto e 14,3% com mestrado completo. Esse perfil ainda pode ser aprofundado se levarmos em conta o tempo que separa a formação no Ensino Superior e o momento em que o I Ciclo de Debates ocorreu. 35,7% das pessoas que responderam ao questionário ainda se encontravam em sua formação inicial como professoras e professores de História. As pessoas já graduadas representaram 64, 3% do total de participantes.

Quando questionadas sobre suas atuações profissionais, 39,3% das pessoas afirmaram que ainda não atuaram na docência, o que demonstra a grande participação de estudantes de graduação em nosso projeto. O restante das pessoas se dividiu, quanto a tempo de atuação na docência, da seguinte maneira: 10,7% estão em atuação há menos de 5 anos; 21,4% atuam entre 6 e 10 anos; 7,1% entre 11 e 15 anos; 10,7% entre 16 e 20 anos e outros 10,7% com tempo de atuação variando entre 21 e 25 anos. Essa atuação se distribui da seguinte maneira entre os níveis de ensino: Educação Infantil, 7,1%; Ensino Fundamental, 10,7%; Ensino Fundamental II, 53,6%; Ensino Médio, 64,3%; Ensino Profissionalizante, 3,6%; Educação de Jovens e Adultos, 17,9%; Ensino Superior, 14,3%; e 1 pessoa lecionando na Pós-Graduação. Ao observarmos as redes de ensino na quais atuam esses docentes, depreendemos o seguinte perfil: 87% são das redes públicas; 30,4% de instituições privadas e 8,7% de ONGs.

O objetivo central dessa primeira parte do questionário foi o de elaborar um perfil do grupo de pessoas que participou da primeira fase do projeto para vislumbrar as características da turma e elaborar um plano de ação que melhor se adequasse ao grupo de pessoas interessadas. A segunda parte tinha como objetivo identificar como o Ensino de História da Ditadura era compreendido dentre os/as participantes do ciclo de debates, com o objetivo de fazer uma análise de como esse grupo de pessoas, em diferentes etapas de sua formação como docentes de História, compreende a temática e sua importância.

Uma questão fundamental abordada pelo questionário diz respeito à importância de se trabalhar nas escolas a temática da Ditadura. A totalidade das pessoas que responderam ao questionário reconhecem que esse é um tema que deve necessariamente ser abordado nas salas de aula. Quando indagadas sobre a frequência com que trabalhavam a temática, a maior parte dos docentes afirmaram que desenvolvem ou de forma constante, recorrente ou ocasional atividades sobre a temática. Poucas afirmaram nunca ter trabalhado com a temática em sala de aula. Cruzando essas duas informações, percebemos que, embora a temática seja identificada como importante pela totalidade das pessoas que responderam ao nosso questionário, algumas delas ainda não a incorporaram às suas práticas pedagógicas e não a compreendem como um tema imprescindível.

Fica evidente que uma parcela considerável daquelas e daqueles que participaram do ciclo de debate, e que se encontram em atuação na docência, em algum momento, apresentam a temática e desenvolvem atividades nesse sentido com suas turmas. O dado é importante por demonstrar que, a despeito da ausência de uma política consistente de formação continuada, essas professoras e esses professores, que identificaram o Ensino de História da Ditadura como um elemento relevante para ser levado em consideração na organização de conteúdos programáticos, buscam formas de aprofundamento de seus conhecimentos de maneira independente em espaços e iniciativas como, por exemplo, o Projeto de Extensão “A Memória vai à Escola”. Porém, é importante destacar que esses dados animadores que demonstram que a maior parte do público acessado pelo projeto está sensibilizada para a importância de se trabalhar com o Ensino da Ditadura não expressam a realidade da maioria das escolas. O que podemos observar foi que tivemos pessoas que já vêm desenvolvendo atividades sobre essa temática nas escolas e que por isso procuraram nossa atividade de extensão.

Acreditamos que o modelo de realização adotado para o projeto tenha facilitado a interação entre pessoas em diversos estágios de sua formação na docência em História, indicando a possibilidade de se criar uma comunidade diversa que compartilhe como base a identificação da importância da temática.

Esse grupo de pessoas reuniu-se para explorar coletivamente as possibilidades de trabalho com um tema considerado de difícil abordagem, mas que, ao mesmo tempo, foi identificado como imprescindível.

Vemos como de fundamental importância a participação de discentes em nossas atividades extensionistas que, a partir do projeto, já tiveram desde suas formações iniciais contato com produção historiográfica recente sobre a temática, com fontes inéditas sobre o período e, sobretudo, com profissionais em atividade que já incorporam essas discussões em suas práticas pedagógicas. Vislumbrarmos, a partir de iniciativas como a que desenvolvemos, a potência de uma nova geração de professoras e professores de história que, no Amapá, já iniciem suas trajetórias profissionais a partir do reconhecimento de que o trabalho com o Ensino de História da Ditadura é peça central para a construção de uma educação comprometida com a cidadania, os direitos humanos e a defesa da democracia.

Referências

ABRÃO, Paulo; GENRO, Tarso. **Os direitos da transição e a democracia no Brasil**: estudos sobre Justiça de Transição e teoria da democracia. Belo Horizonte: Fórum, 2012.

ARAÚJO, Maria Paula. O Ensino da Ditadura Militar nas Escolas: problemas e Propostas de Trabalho In: ARAÚJO, Maria Paula; SILVA, Izabel Pimentel da; SANTOS, Desirree dos Reis. **Ditadura militar e democracia no Brasil**: história, imagem e testemunho. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013.

AMAPÁ. **Relatório Final da Comissão Estadual da Verdade do Amapá**. Macapá: SECOM, 2017.

BARBOSA, Júlia Monnerat e SILVA, Maura Leal da. A história não ensinada da ditadura civil-militar: reflexões sobre pesquisa e ensino no contexto amapaense. In: **Fronteiras & Debates**. Macapá, v. 7, n. 2, jul./dez. 2020. <https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras>

LEITÃO DE MELLO, M.T. “Programas oficiais para formação de professores”, **Revista Educação e Sociedade**, n. 68. Campinas: Cedes, 1999.

MEYER, E. P. N. (Org.). **Justiça de transição em perspectiva transnacional**. Belo Horizonte: Initia Via, 2017.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. "A extensão universitária como indicativo de responsabilidade social". **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. Brasília, v.15, n.1, jul, 2011.

SANTOS, Dorival da Costa dos. **O Regime Ditatorial no Amapá: terror, resistência e subordinação – 1964/1974**. Dissertação (Mestrado em História), Universidade de Campinas: Campinas, 2001.

SILVA, Danilo Alves da. **Letramento histórico-digital; ensino de História e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Autografia, 2020.

SILVA, Maura Leal da. **O Território imaginado: Amapá, de território à autonomia política (1943-1988)**. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História. Brasília-DF: Universidade de Brasília, 2017.

TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; TORELLY, Marcelo D. & ABRÃO, Paulo (Organizadores). **Justiça de transição: direito à justiça, à memória e verdade**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores (Magistério: Formação e trabalho pedagógico)**. São Paulo: Papirus Editora. 2009.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: PROPOSTAS PARA AULAS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Anderson Leôncio Carneiro¹

Cicero Avelino Lima²

Introdução

O que é Patrimônio Cultural: origens e importância para a sala de aula

A palavra “patrimônio” origina-se do latim *patrimonium/pater*, termo que, por sua vez, está associado às famílias romanas. Abastadas, essas famílias aristocráticas deixavam suas heranças, seu patrimônio, para seus descendentes. Dessa forma, a ideia de Patrimônio associa-se desde o princípio a um privado grupo de possuidores de bens.³ A igreja católica foi outra herdeira dessa perspectiva patrimonial, com seus santos, relíquias e cátedras. A igreja esbanjava opulência através de seus patrimônios, como também se justificava através deles.

Foi com o surgimento dos Estados Nações (século XVIII) que o Patrimônio rompeu com o âmbito do privado. Nessa nova perspectiva, ele ajudou a costurar as identidades que surgiam no bojo das recém-formadas nações. O Patrimônio foi peça importante na forja de heróis, ídolos, línguas, arquiteturas e tradições. Quando esses estados inseriram políticas educacionais, a fim de educar os jovens cidadãos, para compartilhar uma cultura, língua e valores que os unisse, o estudo da História e do Patrimônio se apresentou como uma opção viável para essa empreitada.⁴

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEH) – ProfHistória/UERN. andersoncarneiro@alu.uern.br

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEH) – ProfHistória/UERN. ciceroavelinolima@gmail.com

³ Ver FUNARI; PELEGRINI, 2006. Os autores fazem um trabalho de cronologia do conceito de Patrimônio Histórico, no primeiro capítulo do livro.

⁴ FUNARI; PELEGRINI, 2006, ressalta que os estudiosos modernos chamaram isso de introjeção ou doutrinação interior, que visava a imbuir o jovem, desde cedo, de sentimentos e conceitos que passavam a fazer parte de sua compreensão de mundo, como se tudo fosse dado pela própria natureza das coisas.

No Brasil, essa aproximação do Patrimônio com o poder privado não foi tão diferente. Criado no governo do Presidente Getúlio Vargas, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico (IPHAN), responsável pela preservação do patrimônio público brasileiro, se baseava nos modelos e estéticas que se aproximavam dos padrões europeus de arte e sociedade. Isso se evidencia no decreto nº 25/1937, que cria o IPHAN. Nesse documento podemos encontrar os livros de tombo, dentre os quais temos o “Livro do Tombo das Belas Artes: as coisas de arte erudita, nacional ou estrangeira”⁵. O termo “erudita”, nesse caso, refere-se a um restrito número de objetos ou imóveis que poderiam ser acautelados como patrimônio. Obras de arte de inspirações renascentistas, edifícios em estilo barroco, palácios governamentais neoclássicos, entre outras representações de um reduzido palco cultural. Os bens que não pertenciam e não representavam a elite foram silenciados por muito tempo, legados a um patamar de “exotismo” e de uma cultura do atraso.

As representações das camadas populares só começam a despontar no cenário do patrimônio brasileiro a partir da década de 1980. A abertura política, a redemocratização, a luta por maior representatividade de grupos minoritários, esses fatores criaram uma atmosfera possível para a expansão de um patrimônio capaz de agregar e representar outras identidades. É possível, nesse sentido, afirmar que o Decreto 3.551/2000 é resultado dessa luta. O documento consolida a noção de “Patrimônio Cultural Imaterial” no Brasil, colocando como centro os saberes sociais de um povo, como relata Sant’Anna:

Segundo este decreto, o patrimônio cultural imaterial se manifesta por meio dos saberes e modos de fazer, das celebrações, das formas de expressão e dos lugares de concentração de práticas culturais coletivas, que constituem referências para a memória e a identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira e possuem continuidade histórica.[...] A salvaguarda desses bens, portanto, está orientada para o apoio àqueles que os transmitem e mantêm e, por isso, devem participar ativamente da identificação, do reconhecimento patrimonial e do fomento à sua continuidade e sustentabilidade. (2010)

⁵ DECRETO-LEI Nº 25, DE 30 DE NOVEMBRO DE 1937 IN <http://portal.iphan.gov.br>.

É preciso esclarecer aqui, que o conceito de “Patrimônio histórico” vem sendo substituído pela expressão “Patrimônio cultural”, pois essa expressão abrange não só a herança histórica como também a ecológica de uma região.⁶

No âmbito escolar, o Patrimônio se tornou uma importante ferramenta para a apreensão do saber histórico na sala de aula. Por meio de seu estudo é possível propor discussões em diferentes frentes. Das pirâmides do Egito ao modo de se fazer o acarajé baiano, o patrimônio pode nos proporcionar reflexões capazes de levar o aluno a desenvolver uma série de habilidades, tais como: identificar e caracterizar mudanças e permanências nos processos históricos; discutir rupturas; analisar conjunturas, entre outras possibilidades. Nessa perspectiva, é a pergunta certa que motiva reflexões proveitosas. Questionamentos bem direcionados podem gerar consciência crítica, tolerância e uma formação cidadã. Caso contrário “Se tomado [o patrimônio] apenas no seu contexto de origem, como vestígio de um tempo que permanece até o presente, o patrimônio não apenas perde sua potência, como pode fazer um desserviço à aula de História” (SIQUEIRA, SIMÃO, 2021. p. 19)

O estudo sobre patrimônio e a BNCC

Discutida desde 2015, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi homologada em dezembro de 2017. De caráter obrigatório, a BNCC tem por finalidade estabelecer as competências e habilidades que todos os alunos, tanto da rede pública, quanto da rede privada têm o direito de aprender. Dessa forma, os currículos escolares devem ter a BNCC como referencial.

Em 6 de março de 2018, foi apresentado aos educadores de várias partes do país o documento correspondente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Ao analisar o que está determinado para o currículo de História nesse documento, é possível perceber que a palavra “patrimônio” é citada apenas seis vezes em todo o documento. Além disso, o estudo sobre Patrimônio é estabelecido em apenas duas habilidades, uma no 3º ano e outra no 5º ano do Ensino Fundamental I.⁷

⁶ SILVA, Kalina Vanderlei. Dicionário de conceitos históricos. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

⁷ (EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados. (EF05HI10)

Percebe-se, então, que o estudo sobre Patrimônio não está presente em nenhuma parte do currículo de todo o Ensino Fundamental II. Isso se dá porque tal estudo foi vinculado a uma compreensão de espaço-tempo ligada a uma comunidade, algo que, na concepção da BNCC, é uma habilidade relacionada apenas aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Observemos o que diz a BNCC:

Se a ênfase no Ensino Fundamental – Anos Iniciais está na compreensão do tempo e do espaço, no sentido de pertencimento a uma comunidade, no Ensino Fundamental – Anos Finais a dimensão espacial e temporal vincula-se à mobilidade das populações e suas diferentes formas de inserção ou marginalização nas sociedades estudadas. Propõe-se, assim, o desenvolvimento de habilidades com um maior número de variáveis, tais como contextualização, comparação, interpretação e proposição de soluções. (Brasil. BNCC, 2018. Pág. 417)

É interessante notar que há casos onde o estudo sobre patrimônio estava presente em edições anteriores de uma coleção de livros didáticos, entretanto, depois da adequação do livro à BNCC, tal estudo foi retirado da edição atualizada. Esse fenômeno aconteceu em um dos livros adotados em escolas da rede pública e particular do estado do Ceará, a coleção “História, sociedade & cidadania”, de autoria do professor Dr. Alfredo Boulos Jr. Até a terceira edição dessa coleção, lançada em 2015, o volume do 6º ano começava discutindo sobre o que é ciência histórica e qual a sua relação com o tempo. À vista disso, havia um capítulo destinado ao estudo de cultura e Patrimônio.⁸ Nesse capítulo, era apresentado o conceito de patrimônio, as diferenças entre patrimônios materiais, imateriais e naturais, além de explicações sobre o que é tombamento e a importância do IPHAN. Após as alterações oriundas da BNCC, o capítulo foi suprimido da edição seguinte do material didático.⁹

Para que tenhamos ideia da perda que essa alteração pode representar para o ensino de História, consideremos o que Circe Bittencourt (2008, p. 277) disse sobre a educação patrimonial:

Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.

⁸ Capítulo 2 – Cultura, patrimônio e tempo. BOULOS JR. Alfredo. História, sociedade & cidadania. 6º Ano. 3ª edição. São Paulo: FTD, 2015.

⁹ BOULOS JR. Alfredo. História, sociedade & cidadania. 6º Ano. 4ª edição. São Paulo: FTD, 2018.

A educação patrimonial integra atualmente os planejamentos escolares, e especialmente os professores de História têm sido convocados e sensibilizados para essa tarefa, que envolve o desenvolvimento de atividades lúdicas e de ampliação do conhecimento sobre o passado e sobre as relações que a sociedade estabelece com ele: como é preservado, o que é preservado e por quem é preservado.

Esse posicionamento da autora está presente na edição de 2008 do seu livro “Ensino de História: fundamentos e métodos”, um dos mais conceituados trabalhos sobre Ensino de História no Brasil. Lançado anos antes da obrigatoriedade da BNCC, o trecho evidencia a importância que Bittencourt atribuía ao estudo patrimonial, além de apontar o modo como a estudiosa entendia esse estudo: como algo que integrava os currículos escolares à época.

Uma vez que a temática não é exigida pela BNCC, abre-se espaço para que as coleções didáticas não insiram mais conceitos e análises sobre Patrimônio e Educação Patrimonial. É importante esclarecer que muitas das imagens que apareciam em materiais anteriores ao documento foram mantidas, entretanto, em algumas situações, isoladas de seus devidos questionamentos, caracterizações ou análises. Nesse caso, é notável que a construção do saber em sala de aula perdeu um grande aliado. Para além de ser uma fonte para o historiador, a perspectiva patrimonialista “possibilita que o professor estimule a formação de memórias visuais em seus alunos contribuindo também para a fruição e o entendimento e contextualização das informações que se relaciona aos bens culturais originais”¹⁰

Três propostas para uma educação patrimonial em diálogo com a BNCC

Acreditamos que somente apontar problemas seria um trabalho insuficiente. Nesse sentido, a partir das reflexões levantadas acerca do silêncio e, conseqüentemente, dos possíveis prejuízos causados pela ausência do conceito de Patrimônio histórico nos livros didáticos, buscaremos propor métodos de análise e recursos didáticos que podem ser utilizados mesmo com o atual currículo. A seguir trataremos de três propostas para conduzir

¹⁰ BUENO, João Batista Gonçalves; GUIMARÃES, Maria de Fátima; SILVA, Carla Cristiny Moraes da. Educação patrimonial: Potencialidades de leitura de imagens visuais de patrimônios culturais em livros didáticos de história. IN PAIM, Elison Antônio; GUIMARÃES, Maria de Fátima (Orgs). História, Memória e Patrimônio, possibilidades educativas. Jundiaí – SP, Paco Editora: 2012.

discussões sobre Patrimônio a partir das imagens e materiais existentes nos atuais livros didáticos. Trata-se de uma tentativa de construirmos caminhos viáveis para uma reflexão mais aprofundada sobre os usos do patrimônio junto aos alunos.

É evidente que antes de qualquer ação dentro da sala de aula é preciso ter critérios, objetivos e procedimentos bem definidos junto aos educandos, visando a um melhor rendimento do aprendizado. Em vista disso, é importante lembrar aos estudantes que as imagens presentes nos livros didáticos não são ilustrações despretensiosas. Esses recursos têm uma intencionalidade, a qual pode ser de cunho político, ideológico, religioso, entre outros. A mesma lógica se aplica ao próprio patrimônio. É crucial aos alunos compreender ser por isso que, nas aulas de História, costumamos tratar as imagens e os patrimônios como fontes históricas. É por meio desses vestígios deixados, forjados ou construídos pelos homens que aprendemos e refletimos sobre a História.

Tratemos agora mais detalhadamente a respeito das referidas propostas de intervenção. A primeira sugestão trata da criação de um modelo didático para o estudo de Patrimônio por meio de imagens do livro didático. A segunda sugestão propõe trazer o estudo sobre patrimônio como o ponto de partida para o ensino de algumas habilidades já previstas pela BNCC.

Um modelo didático para estudar patrimônios

Para dar início ao trabalho, o professor deve selecionar o capítulo a ser trabalhado e, de dentro dele, a imagem que julga pertinente utilizar como geradora de discussão sobre Patrimônio e História. É imprescindível que o educador realize uma pesquisa aprofundada sobre os dados do patrimônio em questão. Assim, poderá enriquecer o momento da roda de conversa com textos e informações adicionais, caso julgue pertinente. Sugerimos como ponto de partida para a reflexão junto aos estudantes pedir para levantarem hipóteses do porquê de aquela imagem ser considerada um patrimônio histórico. É crucial questionar também quem a classificou, que critérios foram utilizados, que grupo social essa imagem representa e porque ela é importante para a comunidade, sociedade, humanidade. Em seguida, norteados pelas ponderações oriundas da

análise da imagem do livro, o professor deve construir com os alunos um **quadro de patrimônios**. Esse quadro pode ser alimentado de diversas possibilidades e temporalidades. Observemos uma sugestão de sequência didática:

a) O professor poderá trazer uma imagem com sua devida pesquisa em cada aula. b). Combinar com alunos ou grupos específicos de alunos para pesquisar sobre um determinado patrimônio a ser estudado. c) Avaliar a turma ou parte dela através da participação e preenchimento da planilha. Entre outras abordagens possíveis. Nessa proposta incentivamos o protagonismo juvenil dos alunos, através das pesquisas, e da construção do conhecimento que esperamos que se dê no processo. O professor, nesse caso, é uma figura de mediação indispensável. É ele que seleciona, direciona e constrói junto aos alunos as pesquisas, bem como avalia e reflete os processos da aula. Segue modelo de planilha.

Quadro 1

PATRIMÔNIO	LOCAL	DATAÇÃO	CULTURA	TOMBAMENTO/ REGISTRO	DISCUSSÃO
Sambaquis (locais de sepultamento/ aldeamento / trabalho)	Santa Catarina	Em média 4 mil anos.	Material	Tombado pela União/ Patrimônio arqueológico lei 3.924/1961	Primeiros povoadores do atual território brasileiro.
Centro histórico de Salvador	Salvador – Bahia.	Monumentos datam do século XVII ao início do século XX	Material	Tombado pelo IPHAN/ Declarado Patrimônio mundial pela UNESCO em 1985.	Colonização portuguesa; Escravidão; Insurreições.
Capoeira	Brasil/ Mundo	Alguns estudiosos defendem o surgimento da capoeira no século XVII.	Imaterial	Tombado pelo IPHAN (Registro 2008)/ Declarado Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade (UNESCO)	Cultura africana/ Resistência cultural/ esporte.

As sugestões contidas na tabela são baseadas em exemplos de imagens existentes nos livros didáticos que podem ser trabalhadas em sala de aula. Tais livros pertencem à coleção *História, Sociedade & Cidadania* (BOULOS JR, Alfredo. 2018)

Um estudo do meio

Em seu artigo sobre Patrimônio e Ensino de História, Oliveira e Freitas (2020) fazem uma discussão sobre possibilidades metodológicas patrimoniais e apresentam o Manual *Aqueduct*. A partir deste, construiremos nossa segunda proposta. O objetivo aqui é, mais uma vez, possibilitar o conhecimento da História através do uso do Patrimônio, sem perder alguns referenciais. O aluno deve ser o centro desse processo e, junto ao professor mediador, construir o conhecimento.

Tomemos como referência uma aula sobre a Primeira República: Dominação e resistência, ministrada para o 9º ano do Ensino fundamental II, em uma escola localizada na cidade de Maracanaú, Ceará. O conteúdo programático trabalhado na aula foi: Belle Époque; Modernização e Urbanização e Revolta da Vacina. Primeiramente, tomamos como orientação a habilidade proposta pela BNCC que o capítulo do livro se propõe a trabalhar: “Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954 (EF09HI02)”. Nessa primeira parte da sequência didática, fizemos uma discussão expositiva sobre os processos de urbanização no Brasil e tomamos como referência as reformas de Pereira Passos no Rio de Janeiro, fazendo as devidas conexões como os movimentos de resistência da Revolta da Vacina.

Uma vez integrada a turma às discussões sobre “modernização”, sanitismo e resistência, passamos para o segundo passo da sequência didática. Convidamos os estudantes a conhecer sobre o sanitarista cearense Rodolfo Teófilo. Para isso trouxemos alguns materiais que tratamos como fontes: (1) biografia, (2) fragmentos do livro do autor e (3) matérias de jornais sobre Teófilo. Em seguida, pedimos para que os alunos se reunissem em grupo e fizessem uma leitura sobre o material, tentando relacionar com a sequência didática anterior. O objetivo dessa ação foi proporcionar o conhecimento por descoberta, instigando o protagonismo juvenil. Por fim, como última etapa da aula, convidamos os estudantes a uma visita à Casa do Rodolfo Teófilo. Paisagem naturalizada na vida dos alunos que vivem nessa comunidade, essa sequência teve como objetivo levar os estudantes a questionar aquele ambiente

de História e disparar suas inquietações com perguntas como: Por que aquela casa é considerada um patrimônio histórico? Por que ela se faz importante para a comunidade? Qual a relação desse ambiente com os moradores da comunidade? Qual a perspectiva patrimonial/educacional que os poderes públicos desenvolvem naquele ambiente? Por fim, esses questionamentos geraram uma aprendizagem cooperada, através de uma roda de reflexão onde os alunos puderam compartilhar suas descobertas e aprendizagens.

O resultado dessa aula pode ser observado no quadro abaixo. Cada professor pode adequar esta proposta a sua sala de aula.

Quadro 2

Conhecimentos e valores/ Atividades	Local	Aprendizagens
1. Conhecer a História da Primeira República; Reformas; Revolta da Vacina.	Sala de aula	Por exposição
2. Leitura e pesquisa sobre Rodolfo Teófilo	Sala de aula	Por descoberta
3. Visitação a Casa do Rodolfo Teófilo	Patrimônio Cultural/ Casa do Rodolfo Teófilo	Por exposição/ descoberta
4. Discussão sobre Patrimônio/ Relatar a visita.	Casa do Rodolfo Teófilo e/ ou Sala de aula.	Por cooperação

Quadro inspirado no Manual Aquecedor apud OLIVEIRA; FREITAS, 2020 (p.175-197). Esperamos aqui está “didatizando” o conteúdo discutido como também sugerindo possibilidades de trabalho de acordo com a realidade de cada educador(a).

O estudo de patrimônios a partir das habilidades da BNCC

Partindo da relevância educacional do estudo de Patrimônio, propomos a inserção da análise sobre patrimônio em determinados capítulos do currículo escolar. Tais sugestões devem ser tratadas como pontos de partida do conhecimento histórico e facilitadores para a compreensão de habilidades previstas para os alunos do Fundamental II.

Nosso intuito é fomentar a discussão patrimonial crítica em sala de aula, buscando, quando possível, regionalizar os exemplos, para melhorar identificação dos alunos com o tema. Tal ponto de vista vai ao encontro do que diz SILVA (2017, p. 327)

Cabe a nós ultrapassar a própria monumentalidade e começar a transformar aqueles recortes do passado em pontes para o

conhecimento crítico da História. Além disso, precisamos nos perguntar constantemente se a comunidade tem, de fato, alguma identificação com aquele passado, "glorioso" ou não, que está sendo evocado pelo patrimônio, sempre nos preocupando também em estabelecer formas de trabalhar a relação cidadania e educação patrimonial, pois não há como valorizar o passado sem a tomada de consciência social, assim como não há conscientização cidadã sem o conhecimento da História.

Nessa perspectiva crítica, selecionamos, a seguir, três habilidades de cada ano do Ensino Fundamental II e propomos o estudo sobre essas habilidades a partir da análise de um patrimônio. É importante destacar que os exemplos a seguir podem ser tanto áreas de interesse de uma região, bem como patrimônios já tombados ou registrados. No 6º ano, sugerimos começar o estudo sobre patrimônio atrelado à habilidade EF06HI02, a qual prevê o estudo sobre o saber histórico e fontes históricas. Abordar um patrimônio material de sua cidade pode ser um recurso eficiente para criar uma identificação com o conteúdo e para possibilitar uma reflexão sobre as mudanças e as permanências ao longo da História.

Outro momento oportuno diz respeito à habilidade EF06HI05: "Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas". Para iniciar, o professor pode mostrar imagens dos sambaquis do Guaraguaçu, no Paraná. A região possui sambaquis de mais de 4.000 anos de existência, além de centenas de esqueletos e várias ferramentas de trabalho.

Por outro lado, o estudo a partir da Igreja de Santa Sofia na atual cidade de Istambul na Turquia é uma forma pertinente de começar a habilidade EF06HI15: "Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado". A história da igreja pode ajudar a explicar a formação do Império Bizantino e a ascensão dos árabes muçulmanos no Oriente. Isso porque, com seus mais de 1.485 anos, a igreja serviu como templo para ortodoxos, católicos e islâmicos e, atualmente, abriga um museu.

Para dar início ao estudo de Patrimônio no 7º ano, sugerimos utilizar a habilidade EF07HI03, que prevê a identificação de aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus. Para este caso, é possível analisar a cidade de Tombuctu, inscrita

como Patrimônio Mundial pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1988. A cidade que fez parte do poderoso Império do Mali, além de importante zona de passagem de caravanas comerciais, ainda possui a Universidade de Sankoré, criada como mesquita no século X e transformada em um centro de estudos no século XIV.

Quanto ao estudo sobre os impactos da conquista europeia sobre a América, conforme a habilidade EF07HI09, o professor pode usar como ponto inicial a cidade inca de Machu Picchu, pois esta, além de demonstrar a capacidade arquitetônica dos povos ameríndios, pode gerar reflexões sobre trabalho e sociedade na América.

Ao final do 7º ano, os alunos podem ter acesso a outras formas de patrimônio para além dos materiais. Neste caso, o professor pode apresentar o congado e o reisado como manifestações artísticas dos africanos escravizados no Brasil. Este estudo seria interessante para a habilidade EF07HI12: “identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática)”.

Os conteúdos do 8º ano marcam a passagem da Idade Moderna para Idade Contemporânea. A série começa com unidades temáticas que abordam a Era das Revoluções e as Independências na América. Ao trabalhar a habilidade EF08HI04, que fala sobre a Revolução Francesa e suas consequências, o professor pode começar analisando o Panteão de Paris. Trata-se de um monumento do século XVIII criado com o objetivo inicial de servir como igreja, mas que passou, desde a Revolução Francesa, a homenagear grandes nomes que marcaram a história da França. De reflexões acerca da mudança de objetivo desse patrimônio até os critérios de escolha desses homenageados que entraram no Panteão, o professor pode conduzir uma rica análise sobre como o patrimônio pode evidenciar o processo humano de selecionar determinadas memórias e pessoas a serem lembradas em detrimento de outras.

Voltando à História do Brasil, a habilidade EF08HI12, que aborda os anos da família real portuguesa no Brasil, pode ser estudada a partir do Museu Nacional. Criado em 1818, por D. João VI, o museu foi transferido para o palácio

de São Cristóvão em 1892. É interessante aqui destacar o fato de que tal palácio se tornou sede do museu só durante a república, época em que os novos dirigentes do país tentavam diminuir a influência da família real na História do país. É importante também refletir sobre o interesse de D. João VI na criação de tal acervo. Sobretudo, trazendo para os dias atuais, o professor pode levar o aluno a pensar sobre quais as consequências da destruição causada pelo incêndio no museu em 2018, como resultado do descaso e da falta de atenção dos atuais dirigentes do país ao nosso acervo histórico.

Como última proposta para o 8º ano, , indicamos uma análise sobre a fortaleza e sítio histórico de San Juan, em Porto Rico. Construído a partir do século XV, durante a colonização espanhola sobre a região, a fortaleza pode ser usada para exemplificar não só o domínio europeu sobre a América, como também o imperialismo americano sobre a região a partir do final do século XIX. Nessa perspectiva, a discussão vai ao encontro da habilidade EF08HI25: “Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX”.

Para o 9º ano, observamos a habilidade EF09HI02: “Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954”. Sugerimos como ponto de partida as ruínas de Canudos, na cidade de Monte Santo, na Bahia. Por meio da análise dessas ruínas, o professor pode abordar um dos episódios mais marcantes da Primeira República.

No que concerne à habilidade EF09HI03, que prevê a identificação dos mecanismos de inserção dos negros na sociedade pós-abolição, é possível trabalhar o contexto de criação do estádio de São Januário do Club de Regatas Vasco da Gama, reconhecido como local de interesse histórico da cidade do Rio de Janeiro, em 2021. Inaugurado em 1927, a construção do estádio está relacionada à perseguição que o clube sofreu a partir da conquista do campeonato carioca de 1923, contando em sua equipe com atletas negros e mestiços.

Apresentamos, por fim, nossa última contribuição ao ensino de História a partir de patrimônios no 9º ano. A cidade de Brasília pode ser um interessante

ponto de estudo para a habilidade EF09HI18: “Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais”. O contexto da construção da atual capital brasileira está intrinsecamente ligado ao contexto de transformação urbana do Brasil no período entre a ditadura do Estado Novo e o golpe civil-militar de 1964.

Considerações finais

Por meio deste estudo, ressaltamos a importância da educação patrimonial para enriquecimento do Ensino de História. Para isso, como ponto de partida, destacamos como a BNCC trabalha o Patrimônio no currículo do Ensino Fundamental II. Em seguida, refletimos brevemente a respeito das perdas que essas alterações curriculares podem trazer ao retirar a relevância da educação patrimonial, visto que as editoras se baseiam no conteúdo obrigatório por lei para nortear a elaboração de seus materiais didáticos.

Observando esse cenário problemático em que se encontra a educação patrimonial atualmente, apontamos caminhos possíveis, lançando mão de sugestões de trabalho com Patrimônio, diretamente atreladas a algumas habilidades exigidas pela BNCC. Nesse sentido, mostramos ser possível inserir educação patrimonial dentro da grade obrigatória, sobretudo obedecendo ao que manda o documento oficial.

Almejamos, neste artigo, estabelecer um diálogo com os educadores do Ensino Fundamental II, a fim de que possam utilizar em suas aulas algumas das propostas sugeridas, observando as adaptações que se façam necessárias. Priorizamos o incentivo ao protagonismo juvenil, por meio de atividades de pesquisa, roda de conversa e discussões, possibilitando uma construção coletiva e colaborativa do conhecimento. O professor, no que lhe concerne, é uma figura de mediação indispensável. É de sua responsabilidade selecionar os objetos de estudo, direcionar as discussões e fomentar a participação dos educandos. Além disso, o educador também avalia e reflete acerca dos processos da aula, a fim de reestruturar suas práticas.

Referências

- BRASIL. Decreto n. 3.551, de 4 de ago. de 2000. Dispõe sobre o patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Decreto_no_25_de_30_de_novembro_de_1937.pdf
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOULOS JR. Alfredo. **História, sociedade & cidadania**. 6º Ano. 3ª edição. São Paulo: FTD, 2015.
- BOULOS JR. Alfredo. **História, sociedade & cidadania**. 6º Ano. 4ª edição. São Paulo: FTD, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BUENO, João Batista Gonçalves; GUIMARÃES, Maria de Fátima; SILVA, Carla Cristina Moraes da. Educação patrimonial: Potencialidades de leitura de imagens visuais de patrimônios culturais em livros didáticos de história. *In*: PAIM, Elison Antônio; GUIMARÃES, Maria de Fátima (Org.). **História, Memória e Patrimônio, possibilidades educativas**. Jundiaí/SP: Paco Editora, 2012.
- FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- NETO, Lira. **O poder e a peste: a vida de Rodolfo Teófilo**. Fortaleza: Edições Fundação Demócrito Rocha, 1999.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias; FREITAS, Itamar. **Patrimônio e Ensino de História: Cinco decisões**. Revista Escritas do Tempo, V. 2, n. 5, 2020.
- SANT'ANNA, Márcia. **A política federal salvaguarda do patrimônio cultural imaterial in Desafio do desenvolvimento**, Ano 7, Edição 62, Revista eletrônica Ipea, 2010.
- SEVCENKO, Nicolau. **A revolta da Vacina: mentes insanas em corpos rebeldes**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- SIQUEIRA, Lucília Santos; SIMÃO, Thainá. **Patrimônio Cultural nos livros didáticos de História**. Revista de História. UFBA, V.9, 2021.

ENSINO DE HISTÓRIA, DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E *FAKE NEWS*: REFLEXÕES SOBRE A LUTA CONTRA A DESINFORMAÇÃO

Felipe Dias de Oliveira Silva¹

Arnaldo Pinto Jr²

Disputas hodiernas nos usos do passado e nas práticas de memória

Nas últimas décadas, acompanhando a aceleração do ritmo dos acessos às informações veiculadas por meio de produtos fílmicos e televisivos, plataformas de *streaming*, *podcasts*, publicações em redes sociais e reportagens dentro e fora do ciberespaço, observamos o aumento vertiginoso da demanda pública por história (MALERBA, 2014). Antes mesmo da popularização da internet e seus impactos na vida das pessoas conectadas, Huyssen (2000, p. 10) identificou na emergência da memória “uma das preocupações culturais e políticas centrais das sociedades ocidentais”.

Usos do passado e de práticas de memória editados, mediatizados e apresentados heterogeneamente como produtos culturais tem caracterizado a experiência da modernidade em distintos países. Malerba (2014) os ressalta no surgimento da *Public History* estadunidense e em disputas por memórias na Inglaterra, polarizadas entre apelos conservadores e perspectivas populares. Huyssen (2000) reflete acerca de discursos sobre o Holocausto, que caminharam juntamente com práticas bem-sucedidas de comercialização de memória na indústria cultural ocidental.

Investigações imersas em culturas digitais também ressaltam usos do passado como produtos culturais. Plá e Ledesma (2013) debruçaram-se sobre o aparecimento, no México, dos *tuiteros históricos*. Eles se constituem mediante a criação de perfis anônimos na rede *Twitter* com nomes e fotografias de personalidades do passado controversas. As performances das contas oferecem

¹ Mestre em Educação. Doutorando em Educação na Unicamp. E-mail: felipediastrabalho@gmail.com

² Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação da Unicamp. E-mail: apjfe@unicamp.br

outras versões de memória nacional, frequentemente criticando os conhecimentos históricos canônicos do sistema educativo. No Brasil, narrativas e representações elaboradas por sujeitos endógenos e exógenos ao campo de profissionais da história atingem centenas de milhares de pessoas a cada clique, vídeo consumido ou tiragem de um novo *bestseller*, produtos que necessariamente não trabalham com o rigor das metodologias científicas na seleção de fontes, construção de argumentos, apresentação de análises etc.

Nos exemplos supracitados, ocorrem modificações das percepções de países e segmentos sociais sobre seus passados violentos e autoritários. Permanece, contudo, a grande dificuldade dos valores arraigados em tais narrativas promoverem o exercício da alteridade e do respeito às diferenças.

Ao abordar a questão das narrativas, encontramos inúmeros desafios para análises em tempos de pós-verdade e proliferação de estratégias discursivas baseadas no ódio e/ou no fascismo (VIANA; MORIGI, 2018). Alinhados ao pensamento do filósofo alemão Walter Benjamin, trabalhamos com suas contribuições para realizarmos reflexões acerca do avanço das forças reacionárias, sobretudo em cenários marcados pela crise do Estado burguês. Entretanto, Sarlo (2007) tece uma crítica importante a respeito da obra de Benjamin (1987, p. 197), segundo o qual a ideia de que a arte de narrar estaria em vias de extinção, sendo “(...) cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente”. Para Benjamin, após a Primeira Guerra Mundial haveria a ausência do relato do vivido e falta da compreensão dessa experiência brutal. Sarlo (2007, p. 27) reconhece o tom melancólico do autor sobre o fim da narração, como também aponta questionamentos: “Se seguimos Benjamin, acaba sendo contraditório em termos teóricos e equivocado em termos críticos afirmar a possibilidade do relato da experiência na modernidade”. Na leitura de Sarlo (2007, p. 28), a filosofia da história benjaminiana seria:

(...) uma reivindicação da memória como instância reconstituidora do passado. Os chamados ‘fatos’ da história são um ‘mito epistemológico’ que reifica e anula sua possível verdade, encadeando-os num relato dirigido por alguma teleologia. No rastro de Nietzsche, Benjamin denuncia o causalismo; no rastro de Bergson, reivindica a qualidade psíquica e temporal dos fatos da memória. O historiador, ao seguir essa afirmação em todas as suas consequências, não

reconstitui os fatos do passado (isso equivaleria a se submeter a uma filosofia da história reificante e positivista), mas os 'relembra', dando-lhes assim seu caráter de passado presente, com respeito ao qual sempre há uma dívida não paga.

No esteio das considerações da autora e inspirados em Benjamin, se torna necessário pensar criticamente sobre as pilhas de fatos e informações transformadas em mercadorias, permanentemente (re)elaboradas e (re)presentificadas mediante valores e interesses de camadas sociais dominantes. Cotidianamente, docentes e estudantes entram em contato com esses produtos. Nesse movimento eles chegam, inevitavelmente, às aulas de História, modificando os imaginários que permeiam a locomoção por outros estratos do tempo (KOSELLECK, 2006) e a relação dos sujeitos com os saberes históricos. Assim, de acordo com Silva (2016, p. 21):

Exposto e suscetível aos mais diversos ambientes de consumo da história – comerciais ou não – o aluno carrega para o ambiente escolar esse acúmulo, antecipando ao que professor empreende na aula de história. É cada vez mais necessária a imersão neste universo.

De que formas se engendram possíveis interlocuções entre saberes históricos escolares e narrativas popularizadas pela indústria cultural? Quais podem ser as instâncias mediadoras entre diferentes vias de representar e conhecer o passado? Que valores socioculturais são engendrados por estas distintas narrativas? As problematizações em pauta se relacionam com nosso escopo de interesses de pesquisa sobre as particularidades relativas à produção de experiências temporais e conhecimentos históricos em distintos espaços.

As reverberações produzidas pelos fenômenos em questão se acentuaram, especialmente na década de 2010, quando acompanhamos um processo contínuo de degradação das condições de produção de conhecimentos históricos nas escolas e universidades. No período, potencializado pela proliferação de discursos discriminatórios e *fake news*, observamos as articulações das novas direitas (respeitados todos os limites dessa expressão) em torno de projetos autoritários.

Diante dos desafios ligados à pesquisa, produção e circulação de conhecimentos históricos, buscamos problematizar as relações entre a disseminação de notícias falsas, os usos do passado e as práticas de memória, considerando ainda como as concepções de sociedade autoritárias impactaram

diretamente os estudos escolares em história. No contexto em tela, procuramos situar a potencialidade de iniciativas de divulgação científica no combate de usos do passado para a fabricação de *fake news*, negacionismos, discriminações e atitudes antidemocráticas.

Os anos 2010: entre crises do capital e dos conhecimentos históricos escolares

Na década de 2010, os desdobramentos da crise financeira iniciada anos antes no setor imobiliário norte-americano passaram a afetar agudamente a sociedade brasileira, demarcando o fim de um ciclo do processo de acumulação do capital (CARCANHOLO, 2011). De certa maneira, o evento representa também a insuficiência de alguns modelos economicistas de explicação da realidade. Situamos, especialmente, o argumento da perda da centralidade do trabalho para a produção de riqueza. Em seu lugar, a tecnologia, a informação e o domínio do conhecimento teriam sido elevados “à categoria de entes mágicos capazes de tudo e objeto de adoração” (CARCANHOLO, 2009, p. 49). Por mais contraditório que seja o raciocínio em questão ao atribuir a produtos do trabalho humano a capacidade de gerar valor dele prescindindo, visões fetichizadas da tecnologia, informação e conhecimento permanecem recorrentes, inclusive no campo educacional. Nos espaços e tempos oriundos dessas dinâmicas socioculturais proliferaram a disseminação de discursos de ódio, negacionismos, posicionamentos anticientíficos, deslegitimações da educação escolar frequentemente acompanhados de posturas violentas e uma “lógica vaga, afetiva e radical dos discursos contribui significativamente para o estabelecimento da fronteira política da sociedade em dois blocos – o “nós” e o “eles”” (VISCARDI, 2020, p. 1156).

Ainda que no período intervenções tenham sido realizadas no intuito de dirimir os efeitos mais profundos da crise econômica, a população conviveu com altas taxas de desemprego e informalidade, diminuição da capacidade de consumo e de manutenção da vida em patamares anteriores.

Como uma expressão do esgotamento do ciclo anterior de acumulação capitalista, amplas parcelas da nova classe média – definida conceitualmente

não por suas atitudes e expectativas, mas pelo crescimento do poder de compra (NERI, 2008) – passaram a se situar nas fronteiras da pobreza. O contexto mobilizou setores conservadores, reacionários e/ou neoliberais, oponentes históricos dos governos petistas (2003-2016) à fabricação de uma crise política. Entre seus marcos mais emblemáticos, rememoramos as jornadas de junho de 2013, o processo de golpe na presidente eleita Dilma Rousseff em 2016 e a ascensão de Jair Messias Bolsonaro, expoente da extrema-direita no país, ao poder executivo após as eleições majoritárias em 2018.

Na mesma medida em que a crise política se deslindava, a legitimidade das instituições elaboradas com a redemocratização e a constituição de 1988, algumas fortalecidas durante os governos petistas se esfarelavam. Entre elas, demarcamos de maneira especial a educação básica, superior e os *locus* de produção científica. Enquanto nos anos 2000 percebeu-se uma preocupação genuína com a democratização do acesso e garantia de permanência nas escolas, a qualidade social da educação, o alargamento de regimes de colaboração e de gestão democrática e o incremento orçamentário do Ministério da Educação (MEC) (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012), nos tempos de crise narrados foram comuns restrições orçamentárias e decisões autocráticas nas políticas educacionais nacionais. Ataques a processos educativos pautados pela formação para a democracia, a convivência com a diversidade e o exercício do pensamento científico e crítico se deram mediante esforços por alterações legais como a Reforma do Ensino Médio (lei 13.415/2017), produção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por vias autocráticas (SILVA; PINTO JR; CUNHA, 2022) e iniciativas “Escola sem Partido” (SILVA, 2020).

Podemos notar que outras imagens de mundo passaram a ser tomadas como elementos balizadores de uma suposta identidade nacional e coesão social. Goldstein (2021) destaca o protagonismo de novas formas de subjetividade, como a “teologia da prosperidade”, disseminada por igrejas neopentecostais mediante a expansão de templos, lançamento de produtos culturais, entradas em redes televisivas e organização empresarial. É sintomático que em 2008 Edir Macedo tenha publicado um livro intitulado “Plano do Poder”, definindo estratégias para a conquista da política nacional.

Salientamos, do mesmo modo, as narrativas de guerra cultural centralizadas na figura do guru de Bolsonaro, Olavo de Carvalho, expoente de um conservadorismo tradicionalista pautado por uma ideia de recusa à modernidade (ZAMBELLO; SILVA; CARLO, 2021).

Mesmo heterogêneos, cristãos fundamentalistas, conservadores tradicionalistas e ultraliberais se aglutinaram ao redor de imagens de mundo e narrativas confluentes dotadas de garantir alguma coerência às novas direitas. Entre suas pautas mais preponderantes, ocupa lugar central a demanda por reformas educacionais capazes de acomodar novos postulados ideológicos em um cenário de reestruturação do capitalismo brasileiro.

Compreendemos nas estratégias de criação de consenso das novas direitas marcadas pela proliferação de discursos discriminatórios, *fake news*, negacionismos e revisionismo histórico mais um conjunto de elementos dotados de afetar as condições de produção e distribuição do conhecimento histórico em diferentes culturas. A centralidade da informação e da tecnologia advogados pela ideologia neoliberal contribuíram na aceleração da valorização de noções de memória e intensificação do consumo de explicações simplificadoras das relações socioculturais (GAY, 1988).

Os acontecimentos em tela extrapolam as fronteiras nacionais. Os efeitos da aceleração do tempo e do fetichismo da tecnologia promovido pelo pensamento neoliberal são notados por Sebastián Plá e Xavier Ledesma (2013, p. 146):

La escuela en México cada día pierde más el poder monopólico de organizar las imágenes y significados que dan sentido al pasado nacional. La crisis del conocimiento histórico escolar es causada por el crecimiento exponencial de diversos mediadores como la televisión, la radio y en especial Internet y las redes sociales que permiten realizar interpretaciones históricas sin los controles institucionales tradicionales. También impactan las reformas curriculares y su exigencias sobre el desarrollo de nuevas competencias y habilidades en los estudiantes que se oponen a las narraciones políticas y memorísticas que comúnmente se transmiten en las aulas.

À luz das experiências em outros espaços e das transformações societárias no Brasil na década de 2010, ressaltamos um movimento imbricado e inseparável de crise econômica, política e dos valores transmitidos pela educação formal. Em grande medida, esse processo foi catalisado pelos usos

das novas tecnologias e justificados por meio das recorrências a passados e memórias (re)produzidas em consonância com os interesses das novas direitas, as quais disputavam a hegemonia política no país.

História Pública, Ensino de História e Divulgação Científica

Usos do passado cancelando as imagens de mundo das novas direitas despontaram em plataformas de *streaming*, *lives*, *podcasts*, cursos *online*, páginas em redes sociais e grupos de *WhatsApp*. Quando ocupava o poder executivo federal, Jair Bolsonaro propagava deliberadamente desinformações e fake news sobre os mais variados temas em suas lives de quinta-feira – transmitidas em seu canal no YouTube com 6,51 milhões de inscritos –, abordando desde saúde pública a crimes cometidos na ditadura civil-militar (1964-1985). Com títulos incumbidos de causar choque e espetacularizar (DEBORD, 1997) suas aparições, como “O BRASIL PRECISA QUE A VERDADE SEJA DITA!”³, em seu canal Bolsonaro chegou a defender militares torturadores, negar mazelas provocadas pela escravidão no país, deslegitimar conquistas sociais e caricaturizar povos originários. Narrativas orientadoras das novas direitas fundamentadas em falseamentos concorrem, nas mídias, diretamente com a produção de saberes históricos nas escolas, como notamos na chamada do canal Brasil Paralelo com mais de 1 milhão de visualizações ao proferir “Assista agora a série que revela a história do Brasil não contada nas escolas”⁴.

Disputando com os saberes em movimento nos espaços escolares, as narrativas de cunho desinformativo propagadas preponderantemente pelas novas direitas colaboram, assim, com a difusão da descrença nos paradigmas científicos e no descrédito de seus procedimentos. No escopo daqueles ligados ao ofício do historiador, esfazem-se as necessidades de diálogo com documentos, comparações entre explicações relativas a uma mesma temática e outros processos passíveis de transporem as fronteiras da historiografia para configurarem-se como poderosos elementos de leitura de mundo.

³ Idem.

⁴ Brasil Paralelo. **O que não te contaram sobre a História do Brasil. Conversa Paralela com Raphael Tonon.** Youtube, 6 set. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cdPUZFeo1Po>. Acesso em: 23 nov. 2022.

Para Malerba (2014), a historiografia acadêmica ainda é tímida ao procurar se inserir nos debates públicos nacionais. Por isso, de acordo com o autor, se coloca o problema da formação profissional de quem pretende levar a História aos grandes públicos. Em sua análise, a “história social, processual, interpretativa, estrutural, analítica, crítica, não chega ao grande público, e sim a história paroquial, episódica, factual, pitoresca, anedótica, biográfica, das grandes batalhas, em rápidas narrativas dramáticas inflamadas” (MALERBA, 2014, p. 32).

Obras de História consagradas no mercado editorial, a exemplo das elaboradas pelos jornalistas Eduardo Bueno e Laurentino Gomes, acabam sendo orientadas por interesses que tomam a quantidade de exemplares vendidos como parâmetro de qualidade narrativa. Dessa forma, tendem politicamente a enquadrarem-se em parâmetros conservadores ao estabelecerem narrativas lineares que não comportam análises críticas e diálogos entre os pares. Por trás do sucesso de vendas calcado em abordagens simplistas e psicologizantes de grandes personagens, esses mesmos autores – apesar de se basearem em fontes secundárias para seus escritos – desdenham frequentemente da historiografia acadêmica (MALERBA, 2014).

No esteio das considerações supracitadas, retornamos à reflexão dos valores culturais incorporados em tais produtos. Por mais que se apresentem, por vezes, no espaço das aventuras de coleções infantojuvenis, a seleção de acontecimentos e sujeitos integradores veiculados como passado ou memória expressam concepções de ser e de sociedade bem delimitadas. O protagonismo atribuído a sujeitos, tradicionalmente membros das classes dominantes, contribui com a naturalização de que apenas alguns fazem a história, com a desvalorização da diversidade existente em nosso país. Da mesma maneira, o ordenamento de acontecimentos mediante um fluxo narrativo de tempo histórico também não é neutro. Narrativas lineares frequentemente produzem apagamentos e empobrecem os múltiplos pontos de vista e concepções de tempo responsáveis por dinamizar e enriquecer de elementos o fazer humano.

Neste diálogo, Silva (2016, p. 16) discorre:

A pergunta central, portanto, que associa história a seus usos pedagógicos, sociais e políticos, é acerca do tipo de cidadão que

se pretendia formar por meio do ensino, levando-se em conta o público para o qual os resultados da produção historiográfica se dirigiam.

É necessário considerar, portanto, a existência de um componente ético nos mais distintos modos de uso do passado e práticas de memória. Estabelecer aproximações e distanciamentos entre Ensino de História, História Pública e divulgação científica demanda mais do que a delimitação do escopo teórico-metodológico de cada campo.

As relações existentes são, antes de mais nada, oriundas de amplas demandas sociais como no caso da formação das identidades nacionais orientadoras de comunidades imaginadas (ANDERSON, 2008). Levando em conta esses elementos, “é possível identificar uma contribuição decisiva dos debates sobre a história pública para a prática da aula de história e de uma formação voltada para a cidadania” (SILVA, 2016, p. 20).

Considerações finais

Acreditamos que a luta contra a desinformação e a defesa de princípios democráticos para a convivência em sociedade faz parte de distintos cenários políticos mundo afora nos últimos tempos. Diante da complexidade dessa tarefa, não temos a intenção de encerrar o texto apresentando apontamentos definitivos. Em outra perspectiva, buscamos participar do debate fomentando reflexões acerca dos problemas oriundos das crises política, econômica e social que afligem praticamente todos os países e/ou grupos sociais.

Para potencializarmos nossos objetivos, lembramos ainda das contribuições de Caimi (2014) sobre as transformações, demandas educativas e culturais a partir das configurações de valores da denominada geração *Homo Zappiens*. A autora apresenta fronteiras e encruzilhadas das experiências contemporâneas na relação com o “sobrepeso de informações”. No âmbito do ensino de História, Caimi (2014) aponta que a adoção das tecnologias digitais desenvolveu novas estratégias de aprendizagem, de relacionamento e de convívio social. Por isso, as instituições de ensino não podem ficar alheias às possibilidades de formação baseadas nas produções voltadas para o mundo

digital, as quais podem ser utilizadas como fontes de estudo nas aulas de História, com suas especificidades, contradições e limites.

Considerando os desafios colocados em nossos tempos para estudantes e professores construírem processos de ensino e aprendizagem plurais e diversos, destacamos o papel fundamental que iniciativas de divulgação científica podem ocupar na luta contra a desinformação, na formação para a cidadania e a democracia. ~~Utilizando-se~~ Com a utilização de plataformas vinculadas às culturas digitais, conhecimentos históricos podem ser produzidos e apresentados mediante linguagens desencapsuladas, ou seja, fora da complexa e imbricada cadeia de mediações responsável por formatar e narrativas históricas escolares que concorrem para consolidação de visões hierarquizadoras, simplistas e excludentes. A homologação e implementação de uma BNCC destinada a atender projetos educacionais neoliberais – com seus descritores de avaliação em larga escala, suas tendências de padronização curricular etc. – também precisam ser problematizadas. O avanço dos princípios democráticos é efetivado com a pluralidade de ideias, não com a padronização das práticas de ensino, dos materiais didáticos e das formas de avaliação escolar.

Referências

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221.

CAIMI, Flávia Eloisa. Geração *Homo Zappiens* na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; RIBEIRO, Jayme Fernandes; CIAMBARELLA, Alessandra (orgs.). **Ensino de História**: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. p. 165-183.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Conteúdo e forma da crise atual do capitalismo: lógica, contradições e possibilidades. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**, Uberlândia, v. 1, n. 3, p. 73-84, dez. 2011. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/view/14551>. Acesso em: 23 nov. 2022.

CARCANHOLO, Reinaldo Antonio. A atual crise do capitalismo. **Crítica Marxista**, Campinas, n. 29, p. 49-55, 2009. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/sumario.php?id_revista=29&numero_revista=29. Acesso em: 23 nov. 2022.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

GAY, Peter. **A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud**: a educação dos sentidos. Tradução: Per Salter. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

GOLDSTEIN, Ariel. Jair Bolsonaro e os políticos evangélicos. Tradução Flávio Pereira. **Em Tese**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 1-20, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2019.e82298>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/81371/47346>. Acesso em: 23 nov. 2022.

HUYSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória**. Tradução: Sérgio Alcides. Seleção de textos: Heloísa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

KOSSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: Contribuição à Semântica dos Tempos Históricos. Tradução: Wilma Patricia Maas. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MALERBA, Jurandir. Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a História?: uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre Public History. **História e Historiografia**, Mariana, v. 7, n. 15, p. 27-50, 2014. DOI: <https://doi.org/10.15848/hh.v0i15.692>. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/692>. Acesso em: 26 nov. 2022.

NERI, Marcelo Côrtes. **A Nova Classe Média**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, 2008.

PLÁ, Sebastián; LEDESMA, Xavier Rodríguez. Tuiteros históricos: entre la vieja historia escolar y los nuevos usos públicos de la Historia. **OPSIS**, Catalão, v. 13, n. 1, p. 137-157, jan./jun. 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/5995992/Tuiteros_hist%C3%B3ricos_entre_la_vieja

[historia escolar y los nuevos usos p%C3%BAblicos de la historia.](#)

Acesso em: 26 nov. 2022.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. Tradução: Rosa Freire D'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: EDUFMG, 2007.

SILVA, Daniel Pinha. Ampliação e veto ao debate público na escola: História Pública, ensino de História e o projeto “Escola sem partido”. **Transversos: Revista de História**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 7, p. 11-34, set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.12957/transversos.2016.24943>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/24943>. Acesso em: 26 nov. 2022.

SILVA, Felipe Dias de Oliveira; PINTO JR, Arnaldo; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. Antinomias entre experiências e expectativas acerca da BNCC de História. In: PINTO JR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da (orgs.). **A BNCC de História**: entre prescrições e práticas. Recife: Editora Universidade de Pernambuco, 2022. p. 32-75. Disponível em: https://www.abeh.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=437. Acesso em: 23 nov. 2022.

SILVA, Felipe Dias de Oliveira. **O professor de História no fio da navalha**: o Escola sem Partido no cotidiano do trabalho educativo. 2020. 163 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2020.

VIANA, Arthur Walber; MORIGI, Valdir José. Redes de desejos consonantes: a impossibilidade da polifasia cognitiva na era da pós-verdade. **Animus - Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, Santa Maria, v. 17, n. 35, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/2175497728205>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/animus/article/view/28205>. Acesso em: 6 nov. 2022.

VISCARDI, Janaisa Martins. *Fake news*, verdade e mentira sob a ótica de Jair Bolsonaro no Twitter. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 59, p. 1134-1157, maio/ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/01031813715891620200520>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/HWYM3LcW7yVtMY9ZbK8CWzs/?lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2022.

ZAMBELLO, Aline Vanessa; SILVA, Ivan Henrique de Matos; CARLO, Joseni di. Olavo de Carvalho e a guerra cultural das novas direitas: entrevista com Alvaro Bianchi. **Em Tese**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 67-79, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1806-5023.2021.e83706>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/83706/47347>. Acesso em: 23 nov. 2022.

REVISTA PALAVRAS ABEHRTAS: ENSAIANDO DIÁLOGOS NA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA EM ENSINO DE HISTÓRIA

Arnaldo Pinto Jr¹

Caroline Pacievitch²

Introdução

O objetivo deste texto é problematizar os sentidos da divulgação científica em ensino de História a partir dos desafios enfrentados pela Revista Palavras ABEHrtas. Pretendemos desenvolver essa reflexão em quatro partes. Na primeira, apresentamos o processo de criação da revista e suas principais características. Em seguida, focalizamos alguns dados indicando o quantitativo de artigos publicados e de acessos realizados, com base em gráficos e quadros produzidos pelo sistema de gerenciamento do periódico. Além disso, exploramos as memórias das reuniões do comitê editorial, interrogando dizeres sobre a divulgação científica em ensino de História e, no âmbito da Palavras ABEHrtas, quais decisões foram tomadas à medida em que os artigos começaram a ser submetidos e as edições se encaminharam à publicação. Na terceira parte, teorizamos sobre o lugar da divulgação científica na produção de conhecimento em ensino de História, principalmente trabalhando com as constatações da seção anterior. Por último, intentamos contribuir para o campo do ensino de História, questionando não necessariamente o que produzimos, mas como, para quem, sobre quem, com quem, entre outras perguntas necessárias para democratizar o acesso ao conhecimento.

Como se cria uma revista de divulgação?

A proposta de criação de uma revista de divulgação científica em ensino de História surgiu entre membros da Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), impactados com a variedade de produções destinadas à divulgação de conhecimentos relacionados ao ensino de História, principalmente durante a

¹ Doutor em Educação. Unicamp. apjfe@unicamp.br

² Doutora em Educação. UFRGS. 00249750@ufrgs.br.

pandemia da Covid-19. Eram podcasts, canais de vídeo, jogos, materiais didáticos e paradidáticos, entre outros, que mereciam um espaço para dialogar entre si e aprofundar suas concepções, métodos e propostas. Nos primeiros meses de 2021 formou-se um grupo de trabalho decidido a compor o projeto de uma revista com tal papel.

Esse grupo era formado, inicialmente, por Adriana Soares Ralejo, André Victor Cavalcanti Seal da Cunha, Arnaldo Pinto Júnior, Caroline Pacievitch, Célia Santana Silva, Cristiano Nicolini, Janaína de Paula do Espírito Santo, Júlio César Virgínio da Costa, Maria de Fátima Barbosa Pires, Mariana de Oliveira Amorim, Raquel Alvarenga Sena Venera e Rosiane da Silva Ribeiro Bechler. Em conjunto, desenhamos a forma de submissão e publicação dos materiais, debatemos a identidade visual e o nome do periódico, criamos regras e critérios de avaliação, aprendemos a trabalhar no portal OJS e buscamos a oficialização da Palavras ABEHrtas, com a criação do ISSN. Em paralelo, formamos duplas para conceber as seis colunas³ que compõem a revista. Em alguma medida, suas propostas dialogam com outros projetos da Associação: Chão da História, Desafios e dilemas da profissão docente, Provocações, Vice-Versa, Trajetórias dialogadas e Rizoma de ações. O Quadro 1 resume a vocação de cada uma.

Quadro 1. Colunas da Revista Palavras ABEHrtas.

Coluna	Curadoria	Descrição
CHÃO DA HISTÓRIA	Arnaldo Pinto Júnior André Victor Cavalcanti Seal da Cunha	Ampliar as repercussões do programa “Chão da História”, constituindo-se em espaço de debate acerca dos temas tratados nos episódios já produzidos e de suas relações com questões candentes no campo do ensino de História.
DESAFIOS E DILEMAS DA PROFISSÃO DOCENTE	Cristiano Nicolini e Célia Santana Silva	Apresentar pesquisas, reflexões e experiências desenvolvidas no âmbito escolar e não escolar que sejam resultado de atividades desenvolvidas pelos sujeitos e que possibilitem o processo de formação docente.

³ Inicialmente foram criadas 7 colunas, mas algumas pessoas do grupo original não permaneceram no comitê editorial e sua respectiva coluna não teve continuidade.

PROVOCAÇÕES	Caroline Pacievitch e Anaína de Paula do Espírito Santo	Propõe debates teórico-metodológicos que tenham como pauta a transversalidade entre teorias, reflexões e práticas no ensino de História.
VICE-VERSA	Rosiane da Silva Ribeiro Bechler e Júlio César Virgínio da Costa	Suscita a divulgação de pesquisas desenvolvidas no âmbito dos Programas Profissionais de Pós-Graduação que refletem sobre o ensino de História.
TRAJETÓRIAS DIALOGADAS	Raquel Alvarenga Sena Venera	Entrevistas dedicadas à velha guarda das/os pesquisadoras/es do campo do ensino de História.
RIZOMA DE AÇÕES	Mariana de Oliveira Amorim e Adriana Soares Ralejo	Divulgação de eventos, palestras, entrevistas, lives, podcast etc., de âmbito regional e/ou nacional, do campo do ensino de História.

Fonte: Página da Revista Palavras ABEHrtas
(<https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/about>).

O comitê editorial foi formado por professores/as voluntários/as, que decidiram permanecer atuando por dois anos, período projetado para a implementação e consolidação da revista. Após esse prazo, os planos do grupo passam pela publicação de edital para constituição de um novo comitê editorial, devidamente formalizado por meio de consulta no âmbito da ABEH, o que deve acontecer em junho de 2023.

Para iniciar a divulgação, escrevemos textos que apresentam o escopo de cada uma das colunas, compondo o que passamos a chamar de Número Zero da Palavras ABEHrtas (2021). Aproveitando o programa “Chão de História” no canal da ABEH (2021) no YouTube, em junho de 2021 fizemos uma live de lançamento na qual convidamos o público a conhecer as características da revista e a enviar trabalhos. Logo começamos a distribuir convites para as pessoas submeterem suas contribuições e a receber os primeiros trabalhos. Desbravamos os entraves do sistema no processo de receber textos, encaminhá-los aos curadores e gerenciar suas muitas versões, até a edição final e a preparação de um número completo. Conforme os problemas técnicos se resolviam e um fluxo se concretizava, as atenções do comitê editorial voltaram-

se para outros problemas: a adequação dos textos às características da divulgação científica, o alcance da revista a públicos mais amplos e nossa própria compreensão sobre significados da divulgação no/em ensino de História.

O que produziu nossa revista de divulgação até aqui?

Essa seção foi redigida com base nos relatórios que o sistema OJS oferece, emitidos com o objetivo de oferecer um panorama da revista em seu primeiro ano e meio de atuação. Interpretamos os dados com auxílio das memórias das reuniões do comitê editorial, elaboradas para registro das tomadas de decisão e dos encaminhamentos. A análise foi baseada na visão foucaultiana de discurso, ou seja, procuramos pelo que podia ser dito sobre a Palavras ABEHrtas e quais discursos ecoavam a problemática balizadora desse texto (FOUCAULT, 1986).

Até o final de janeiro de 2023 foram publicadas seis edições, contendo, em média, 5 artigos cada. Nem sempre havia material para todas as colunas, o que não foi visto como um problema pelos/as curadores/as. Com base nos relatórios automáticos do sistema OJS, percebemos tanto a tendência de a revista rejeitar poucos trabalhos quanto a agilidade no retorno das avaliações aos/às autores/as.

Figura 1. Tendências da revista Palavras ABEHrtas entre 01/6/2021 e 31/01/2023.

Tendências		2021-06-01 — 2023-01-31
Nome		2021-06-01 — 2023-01-31
Submissões Recebidas		48
Submissões Aceitas		30
Submissões Recusadas		4
Submissões Recusadas (Rejeição na Entrada)		1
Submissões Recusadas (Após Avaliação)		3
Submissões Publicadas		36
Dias para a Primeira Decisão Editorial		1
Dias para Aceitar		21
Dias para Rejeitar		12
Taxa de Aceitação		88%
Taxa de Rejeição		12%
Taxa de Rejeição na Entrada		3%
Taxa de Rejeição após Avaliação		9%

Fonte: Revista Palavras ABEHrtas, 2023.

A avaliação das submissões é semelhante a qualquer periódico científico: inicialmente, a editoria verifica a adequação do manuscrito ao escopo da revista e da coluna, o respeito a normas mínimas como o número de caracteres e ausência de plágio. Em seguida, o manuscrito é avaliado por duas pessoas, normalmente os/as próprios/as curadores/as da coluna. Na apreciação, constatamos que muitos manuscritos tinham potencial, mas faltava adequação da linguagem e apresentação do objeto por um viés de divulgação científica. Nesse sentido, o comitê propôs escrever pareceres contendo orientações e sugestões – não apenas constatando erros e problemas –, o que contribuiu para questionarmos a natureza do texto de divulgação científica no/em ensino de História. Muitos de nós, após anos de aprendizado da linguagem acadêmica, acabamos por não conceber outras formas de abordar nossas produções. Então, quando precisamos divulgá-las utilizando apenas 3 mil palavras (o limite possível na Palavras Abehrtas), optamos por escrever um “mini artigo científico”, ao invés de abordarmos as pesquisas ou experiências profissionais com base em outros recortes, ângulos e problemáticas, pensando na diversidade de leitores/as.

Aliás, identificar seus perfis não é tarefa simples com os recursos disponíveis, mas podemos encontrar indícios na Figura 2.

Figura 2. Quadro contendo o número de usuários, divididos por categorias.
Usuários cadastrados

Nome	Total
Todos os Usuários	100
Gerente da Revista	3
Editor de Seção	11
Assistente de Adição	0
Autor	62
Avaliador	48
Leitor	63
Gerente de Assinaturas	1

Fonte: Revista Palavras ABEHrtas, 2023.

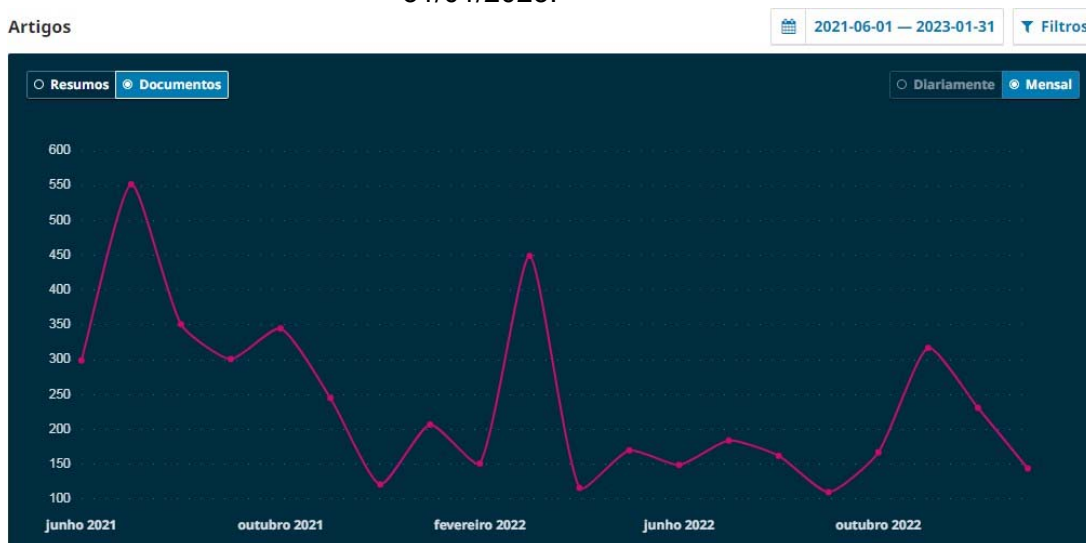
Na figura 2, nota-se que o número de autores/as e de leitores/as é praticamente o mesmo, indicando que poucas pessoas se cadastraram na

revista apenas como leitores/as, podendo ser, em alguma medida, correlatos aos/às autores/as. Mesmo diante desse cenário, do total de 100 usuários/as cadastrados/as, 37 não recebem as newsletters que anunciam cada nova edição. Logo, temos contado com as redes sociais da ABEH, os/as autores/as e integrantes do comitê editorial para amplificar essa notícia.

É também difícil identificar suas filiações institucionais utilizando o relatório do sistema, pois é comum o preenchimento apenas dos itens obrigatórios do cadastro. Foi possível constatar apenas 4 pessoas que colocaram como primeiro vínculo uma secretaria municipal ou estadual de educação. Isso não significa necessariamente que a maior parte dos/as autores/as sejam docentes universitários, mas que, entre os/as que também possuem vínculo universitário (seja em graduação ou pós-graduação), prevalece esse último. Tal fato, aliado a percepções do comitê editorial, instiga a reflexão a respeito do lugar do/a professor/a da Educação Básica como autor/a e produtor/a de conhecimentos no campo do ensino de História.

Utilizando o mesmo intervalo da Figura 1, a Figura 3 expõe o número de acesso aos textos completos da Palavras ABEHrtas, informação que auxilia a refletir acerca da importância da divulgação e da previsibilidade das edições.

Figura 3. Gráfico que expressa os acessos aos textos completos entre 01/6/2021 e 31/01/2023.



Fonte: Revista Palavras ABEHrtas, 2023.

Entre junho e outubro de 2021 houve publicações mensais. Depois disso, o n. 5 foi publicado em março de 2022 e o n. 6 apenas em novembro do mesmo ano. Pela leitura do gráfico, inferimos que maiores intervalos sem publicação constituem-se como fator de diminuição no interesse pela revista, o que conduziu o comitê a buscar novas vias de divulgação, como as redes sociais da ABEH e o envio de cartas a diversas entidades ligadas ao ensino de História, como GTs da Associação Nacional de História (Anpuh) e programas de Pós-Graduação em História, Educação e Ensino de História. Pensando em estratégias para ampliar o número de acessos, o comitê também planeja ações constantes nas redes sociais da ABEH, com a divulgação de cada um dos artigos, provocando o público a interagir.

O lugar da divulgação científica no campo do ensino de História

A intenção de teorizar sobre o lugar da divulgação científica no campo do ensino de História é uma tarefa complexa. Os espaços de discussão para o tema em eventos acadêmicos ainda são restritos. Ao focalizarmos produções dos últimos cinco Simpósios Nacionais de História da Anpuh, encontramos reflexões realizadas no âmbito da História Pública que não se aproximam da verticalização teórica da divulgação científica. Em outro movimento de levantamento bibliográfico, buscamos artigos com as palavras-chave “divulgação científica” e “ensino de História” nos periódicos acadêmicos indexados e publicados no Scielo Brasil. Nenhuma produção com essas especificidades foi encontrada⁴. Os indicativos supracitados não chegam a causar espanto nas pessoas atuantes no campo do ensino de História. Acompanhando retrospectivamente o desenvolvimento de pesquisas e a produção de conhecimentos com diferentes temáticas, não encontramos destaque para trabalhos que analisaram iniciativas de divulgação científica. Considerando essas práticas, soam incontestáveis as afirmações relativas ao decantado distanciamento entre os centros de pesquisa acadêmica e distintos públicos sociais.

Diante de tal cenário, qual o lugar da divulgação científica em nosso campo de atuação? Entendemos que a questão demanda uma investigação

mais ampla se quisermos responder de forma ética e responsável suas implicações. Nesse texto, além de apresentarmos um possível problema para futuras pesquisas, queremos trazer o exemplo de outra área do conhecimento com o intuito de fomentarmos o debate.

Em tempos marcados por visões negacionistas e a proliferação de fake news, a produção e a divulgação científica tornam-se estratégias fundamentais tanto no combate ao obscurantismo quanto na defesa de princípios democráticos. No ensino de Ciências, por exemplo, as discussões e as produções acerca da divulgação científica têm espaços consolidados há décadas (ALBAGLI, 1996; BUENO, 2010; CALDAS; CRISPINO, 2017; FREIRE; MASSARANI, 2012; GIL PÉREZ; MONTORO; ALÍS; CACHAPUZ; PRAIA, 2001; KEMPER; ZIMMERMANN, 2011; PAULIV; CARVALHO; FELIPPE; BOBATO; SEDOR, 2013; SILVA, 2006; WATANABE; KAWAMURA, 2017). A abordagem das potencialidades e limites da informação científica para a cidadania e/ou ensino escolar, as aproximações e rupturas conceituais advindas da comunicação científica, os relatos de experiências curriculares em laboratórios universitários de ensino e pesquisa, os discursos jornalísticos sobre a natureza das ciências, a cobertura das ciências realizada pelas mídias tradicionais destinadas às crianças, a preocupação com visões distorcidas das ciências, dentre inúmeros temas, reafirmam o compromisso dos grupos de pesquisadores/as mencionados com o objeto de nossa reflexão e seus impactos.

Partindo dessas observações, indagamos: por que muitas pessoas atuantes nos campos da historiografia e do ensino de História resistem ou secundarizam o debate relativo à divulgação científica? Antes de continuarmos, destacamos que não pretendemos criticar aqueles/as envolvidos/as com seus respectivos temas de investigação ou prescrever movimentos de mudança profissional. Queremos pensar no compromisso de distintas perspectivas que articulam espaços acadêmicos e a sociedade em geral, aproximando-se do conceito de cultura científica (VOGT; CERQUEIRA; KANASHIRO, 2008). Reconhecendo as constantes trocas entre as forças sociais e as demandas de produção científica, acreditamos na necessidade de reflexões acerca das

relações construídas no decorrer dos processos de seleção, desenvolvimento, produção e circulação dos conhecimentos.

No caso da história acadêmica e da história ensinada, pesquisadores/as têm estudado novas práticas culturais desenvolvidas por diferentes grupos sociais nas últimas décadas. Do campo do ensino de História, lembramos da pesquisadora Flávia Eloisa Caimi (2014) que analisa mudanças nas formas de aprender no século XXI. Ao dialogar com o trabalho de Veen e Wraeking (2009), Caimi (2014, p. 166) focaliza especificidades da geração Homo zappiens, a qual se distingue “pelo fato de ter crescido acessando múltiplos recursos tecnológicos, desde os mais antigos, como o controle remoto da TV, o mouse do computador, o minidisc, até os mais recentes, como o telefone celular, o iPod, o mp3, o tablet e tantos outros”.

Segundo os estudos em tela, a relação das crianças e jovens com os referidos recursos potencializa novas práticas de leitura e apropriações das informações. Problematicando os fluxos, as descontinuidades e a sobrecarga das informações, essas análises nos chamam a atenção para os comportamentos da geração Homo zappiens em comparação com outras. Caimi (2014, p. 167) sintetiza os comportamentos dessa geração na escola da seguinte forma:

a) reconhece a escola como um dos interesses, entre muitos outros, como redes de amigos, trabalho de meio turno, encontros sociais; b) considera a escola desconectada de seu mundo e da vida cotidiana; c) demonstra comportamento ativo, em alguns casos hiperativo; d) concede atenção ao professor por pequenos intervalos de tempo; e) quer estar no controle daquilo com que se envolve e não aceita explicações do mundo apenas segundo as convicções do professor; f) aprende por meio dos jogos, de atividades de descoberta e investigação, de maneira colaborativa e criativa.

A partir desses apontamentos, podemos passar ao largo das transformações culturais que estão impactando as formas de leitura, interpretação e apropriação das produções culturais? As instituições escolares estão imunes às práticas desenvolvidas em outros espaços de sociabilidade por crianças, adolescentes e jovens? Ponderamos que não. No ensino de História, a divulgação científica por meio de múltiplas linguagens pode contribuir com processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. Como citado, no campo

do ensino de Ciências tal práxis se configurou como uma possibilidade de alcançar públicos mais amplos, fomentando diálogos entre pesquisas acadêmicas e setores da sociedade alcançados por produções destinadas a grande circulação.

Entretanto, os desafios para a divulgação científica passam pelas próprias condições de trabalho das pesquisadoras/es nas universidades. O acúmulo de atividades acadêmicas e as métricas de avaliação estabelecidas por órgãos de fomento têm gerado novas demandas de trabalho para docentes em geral. Dentre os obstáculos existentes para a divulgação – a exemplo de reduzidos meios e espaços específicos, financiamentos escassos e baixo reconhecimento das/os pares –, a mudança do público-alvo requer produções em linguagens mais acessível, sem vocabulários ou jargões técnicos.

Nesse sentido, o conceito de cultura científica (VOGT; CERQUEIRA; KANASHIRO, 2008) é importante para pensarmos a movimentação da academia em direção à sociedade. A ideia de diferentes grupos da sociedade dialogando com os campos científicos projeta atravessamentos e articulações. Considerando a possibilidade de uma espiral da cultura científica, a divulgação científica estaria participando de processos educacionais formais, não formais e informais, ganhando e dando visibilidade às pesquisas do âmbito acadêmico.

Produções para democratizar o acesso ao conhecimento

Nesta parte, pretendemos pensar mais detidamente de que maneiras esse panorama auxilia a explorar questões sobre a produção de conhecimento no/em ensino de História e sua divulgação: como produzimos, para quem produzimos, sobre quem produzimos, com quem produzimos, quem consome essa produção?

Ainda que as ponderações na seção anterior extraídas à luz da comparação com iniciativas advindas do ensino de Ciências, nosso campo engendra relações particulares com o saber em virtude da seleção de seus métodos e objetos de conhecimento. Na mesma medida, a divulgação científica em/no ensino de História difere-se daquela direcionada à veiculação de conhecimentos históricos para públicos mais amplos. Certamente, não

desdobramos a afirmativa anterior em ponderações restritivas, mas compreendemos por meio da noção de público-alvo o necessário diálogo direcionado para com aqueles/as envolvidos/as diretamente ou por meio de mediações em práticas e pesquisas relacionadas à história ensinada. Nesse escopo, devem interessar-se os mais variados membros das comunidades escolares de todas as modalidades de Educação Básica, bem como os/as aspirantes à docência, professores/as e pesquisadores/as no Ensino Superior e programas de pós-graduação.

Produzir e veicular informações na modalidade aqui discutida envolve, ademais, não só a tomada de cuidados em relação à abrangência de público e sua recepção, mas também a reflexão e a tomada de posição acerca da natureza do conhecimento a ser divulgado e suas possíveis reverberações. Dentre inúmeras realizações na esfera da divulgação científica do nosso campo que poderíamos citar, destacamos o podcast Arranjos (BECHLER et al, 2022), os programas Bate-papo sobre Ensino de História (UFVJM, 2020) e Chão da História (ABEH, 2021), produzidos por colegas associados/as da ABEH. Criados e difundidos a partir de 2020, esses projetos conseguiram mobilizar grupos de professores/as da Educação Básica e do Ensino Superior em torno da discussão sobre os processos de ensino e aprendizagem, expandindo as fronteiras escolares e acadêmicas para as plataformas digitais e seus públicos.

Na primeira parte do texto assinalamos a preocupação e interesse em crescimento a respeito da diversidade de produções voltadas para a disseminação de conhecimentos relacionados ao ensino de História, especialmente durante a pandemia da Covid-19. Nesse contexto, acentuado por discursos negacionistas e anticientíficos propalados pelo ex-presidente da república, Miranda e Silva (2020) dedicaram-se a pensar sobre articulações entre cidadania, educação e ensino de História. Para ambos, o conhecimento histórico escolar, que possui características específicas situadas na interface entre a memória e a história, tem se destacado como um campo essencial para o pensamento em contextos nos quais os direitos humanos são fortemente atacados. Contudo, caminhar nessa direção envolveria superar perspectivas conteudistas do componente curricular que veiculam um passado sem vida,

descontextualizado e pouco relevante às demandas dos/as estudantes na medida em que são elaborados esforços no sentido de conferir visibilidade a temas socialmente vivos e sensíveis.

Alinhados às concepções enunciadas encontramos, portanto, um necessário desdobramento ético nas ações de divulgação científica no/em ensino de História para a qual precisamos nos atentar. Diferentes autores/as debruçaram-se sobre a educação formal no sentido de decompor esse processo e revelar intencionalidades e missões sociais que operam na seleção e organização dos conhecimentos veiculados, tanto pela via do currículo (GIMENO SACRISTÁN, 2013) quanto por meio da investigação da história das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990).

Nesse esteio, acreditamos estar diante de uma janela histórica na qual membros do campo do ensino de História podem atuar como protagonistas na seleção das intencionalidades na seleção e organização de conhecimentos a serem veiculados em iniciativas de divulgação científica, comprometida com princípios científicos e democráticos. Esperamos que a revista Palavras ABEHrtas seja um espaço para ensaiar esses movimentos.

Referências

- ABEH. **Chão da História**. Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLPi0pHwNxUWSsYfEY4IIQBQR_qiZMB_A9G. Acesso em: 31 mar. 2023.
- ABEH. **Chão da História**: lançamento da revista Palavras ABEHrtas. 09 de julho de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qn2BOL3Lpec&t=1537s>. Acesso em: 01 fev. 2023.
- ALBAGLI, Sarita. Divulgação científica: informação científica para a cidadania? **Ciência da Informação**, Londrina, v. 25, n. 3, p. 396-404, set./dez. 1996. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/21252>. Acesso em: 01 mar. 2023.
- BECHLER, Rosiane R. et al. Arranjos: laborações da História na formação docente. **Revista Nupem**, Campo Mourão, PR, v. 14, n. 33, p. 117-135, set./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/4873/4979>. Acesso em: 31 mar. 2023.

BUENO, Wilson Costa. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações eruptivas conceituais. **Informação & Informação**, Londrina, v. 15, n. 1(esp), p. 1-12, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5433/1981-8920.2010v15nespp1>. Acesso em: 12 fev. 2023.

CAIMI, Flávia Eloisa. Geração *Homo Zappiens* na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; RIBEIRO, Jayme Fernandes; CIAMBARELLA, Alessandra (orgs.). **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. p. 165-183.

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

CALDAS, Jocasta; CRISPINO, Luís C. B. Divulgação científica na Amazônia: o Laboratório de Demonstrações da UFPA. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 39, n. 2, e2309, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-rbef-2016-0229>. Acesso em: 31 jan. 2023.

FOUCAULT, Michel de. **Arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FREIRE, Ana Catarina Chagas de Mello; MASSARANI, Luisa. A cobertura de ciência para crianças: um estudo de caso em dois jornais brasileiros. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 101-126, nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37738>. Acesso em: 31 jan. 2023.

GIL PÉREZ, Daniel; MONTORO, Isabel Fernández; ALÍS, Jaime Carrascosa; CACHAPUZ, António; PRAIA, João. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 7, n. 2, p. 125-153, 2001. Acesso em: 31 jan. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132001000200001>. Acesso em: 31 jan. 2023.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: reflexões sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Penso, 2013.

KEMPER, Alessandra; ZIMMERMANN, Erika. Textos populares de divulgação científica como ferramenta didático-pedagógica: o caso da evolução biológica. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 25-50, set./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4086>. Acesso em: 11 jan. 2023.

MIRANDA, Sonia Regina; SILVA, Felipe Dias de Oliveira. Para além da pandemia: notas sobre cidadania, educação e ensino de História no Brasil de Bolsonaro. **Reseñas de Enseñanza de la Historia**, Córdoba, n. 18, p. 183-

206, nov. 2020. Disponível em:

<https://revela.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/issue/view/276>. Acesso em: 01 mar. 2023.

PALAVRAS ABEHRTAS, Ponta Grossa, n. 0, jun. 2021. Disponível em:

<https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/issue/view/1>. Acesso em: 01 fev. 2023.

PAULIV, Victor. E.; CARVALHO, Luciana C.; FELIPPE, Camila; BOBATO, Rafaela; SEDOR, Fernando A. Programa “ciência vai à escola” - museu de ciências naturais da UFPR: construindo uma visão de ciência na educação básica. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 228-238, maio/ago. 2013. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.3895/S1982-873X2013000200015>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SILVA, Henrique César da. O que é divulgação científica? **Ciência & Ensino**, Piracicaba, v. 1, n. 1, p. 53-59, dez. 2006. Disponível em:

<http://200.133.218.118:3537/ojs/index.php/cienciaeensino/article/view/39/98>.

Acesso em: 02 fev. 2023.

UFVJM, LAPEHIS. **Bate-papo sobre Ensino de História**. Disponível em:

<https://www.youtube.com/@UFVJMLAPEHIS/about>. Acesso em: 31 mar 2023.

VEEN, Win; WRAKKING, Ben. **Homo zappiens**: educando na era digital.

Tradução: Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VOGT, Carlos; CERQUEIRA, Nereide; KANASHIRO, Marta. Divulgação e culturacientífica. **ComCiência**, Campinas, n. 100, 2008. Disponível em:

<http://comciencia.scielo.br/pdf/cci/n100/n100a01.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.

WATANABE, Graciella; KAWAMURA, Maria Regina. A divulgação científica e os físicos de partículas: a construção social de sentidos e objetivos. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 23, n. 2, p. 303-320, abr./jun. 2017. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320170020002>. Acesso em: 02 mar. 2023.

A pesquisa e o uso das (TICS) no
ensino de história: debates sensíveis
sobre os desafios postos pela
pandemia

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS POSSIBILITANDO INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA: OS MUSEUS VIRTUAIS ADENTRANDO MEMÓRIA NA SALA DE AULA

Alvanir Ivaneide Alves da Silva¹

O ensino de história diante das adaptações educacionais

Pensar o ensino de História é também pensar nas mudanças educacionais que se perpetuam com o passar dos anos. Desde 2020 o sistema educacional, assim como as práticas pedagógicas, necessitou se reinventar em um contexto essencialmente desafiador.

Nas palavras de Nóvoa e Alvim (2021):

Em 2020, tudo mudou. Com a pandemia, terminou o longo século escolar, iniciado 150 anos antes. A escola, tal como a conhecíamos, acabou. Começa, agora, uma outra escola. A era digital impôs-se nas nossas vidas, na economia, na cultura e na sociedade, e também na educação. Nada foi programado. Tudo veio de supetão. Repentinamente. Brutalmente. (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 2)

Com a chegada do novo coronavírus (Covid-19)² ao Brasil, as escolas tendo que se reelaborar, passaram a aderir o ensino remoto, utilizando indispensavelmente os recursos tecnológicos para ofertar o processo de aprendizagem, mediado pelos espaços digitais, tendo em vista que já portavam meios tecnológicos essenciais, mas que ainda sofriam resistência para seu uso pleno.

O período pandêmico levou a educação rapidamente de um meio escolar físico, para um meio completamente virtual, como alternativa de diminuição da contaminação viral, e assim o controle do número de internamentos e mortos (FIOCRUZ, 2020).

A pandemia tornou muito visível o declínio do modelo escolar, algo que os historiadores vinham assinalando há vários anos, e

¹ Professora de História, especializanda em Artes e Tecnologia pela Unidade Acadêmica de Educação a Distância e mestranda em História Social da Cultura Regional pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail: alvaniralves2017@gmail.com.

² Covid-19 é uma doença infecciosa em escala global, causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), que se manifesta no ser humano de diversas formas, levando muitos casos a óbito. Mais informações em: <https://portal.fiocruz.br>

a necessidade de abrir um novo tempo na vida da escola. A pandemia acelerou a história e colocou-nos perante decisões que, agora, são inevitáveis [...] O fato é que muitas das questões sobre a crise da escola, afloradas com a pandemia, vêm num processo mais alargado temporalmente e vivem atualmente a tensão da aceleração de seu processo no tempo histórico. (HONORATO; NERY, 2020, p. 2)

Essa transição também revelou a crise vivenciada no sistema educacional, tendo em vista que no setor público, muitas escolas não possuíam acesso à internet, não portavam de laboratórios de informática suficientes para a demanda de alunos e muitos docentes ainda resistiam ao uso das TICS em sala e da incorporação de novos métodos digitais nas aulas.

Todavia, não iremos dar enfoque neste artigo ao período pandêmico em si, mas as mudanças educacionais ocasionadas como consequência do mesmo. Nesta perspectiva, este momento histórico revelou o quanto o sistema de ensino precisava se desenvolver em comum acordo com as especificidades do momento e também como um caminho aberto para apresentar uma diversidade de métodos de aprendizagens que vinha sendo desenvolvidos na educação básica, e que merecia ganhar voz e ser compartilhado com outras instituições.

Haja visto que, as práticas docentes e de ensino aprendizagem vão modificando-se e adaptando-se ao longo dos tempos, e com o período pandêmico não foi diferente, a oferta de uma educação a nível básico passou a ser repensada de maneira indispensável e “o modelo escolar foi posto em causa pelo combate contra a Covid-19” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 6). O novo modo de ensinar desencadeou a quebra de algumas permanências estruturais, mostrando que a educação pode ser produzida em diferentes meios e espaços.

Assim sendo, compreendemos que o ensino como prática dinâmica e propícia a adequação, também necessita estar aberto à inovação, e o trabalho docente em História, dando enfoque a educação básica, necessita da utilização de elementos diversos para que ocorra de forma interdisciplinar, como defendido pela historiadora Bittencourt (2008), sendo dessa maneira, capaz de desencadear e estimular conhecimento mesmo diante de fragilidades sanitárias e sociais, que ocasionam alterações educacionais de forma inevitável.

Dessa forma, Honorato e Nery (2020) destacam que um pós pandemia não representará um retorno exclusivamente das práticas de outrora, visto que,

as relações de interação mudaram, assim como a prática docente e o ensino de História, que se adaptou essencialmente em um espaço desafiador, que tem requisitado responsabilidade e compromisso para se desenvolver no tempo presente, pois “não se trata de unir, artificialmente, o que é diferente, mas de criar os ambientes que permitam trabalhar em comum, pensar em conjunto, partilhar uma reflexão sobre os mesmos objetos e, em particular, sobre os objetos do conhecimento” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 14).

Outro destaque essencial no que diz respeito as mudanças educacionais, é “assegurar uma aprendizagem efetiva e coerente” (BITTENCOURT, 2008, p. 140), independente o espaço ou meio de produção. Tendo em vista, que hoje, não é mais possível pensar na prática pedagógica e no ensino aprendizagem, sem pensar nas contribuições das tecnologias digitais, no entanto, é impossível pensar que os recursos tecnológicos por si só produzem conhecimentos, é necessário a presença ativa do professor mediando os espaços de aprendizagens e os sujeitos neles inclusos.

O ensino inovador proporcionado pelas tecnologias digitais

Como sabemos, desde 2020 temos observado e experimentado as mais diversas mudanças na prática do ensino aprendizagem, o ensino online passou a ser uma das possibilidades de atuação docente, assim como o presencial já era. As plataformas digitais que outrora eram usadas apenas como apoio, agora passaram a possibilitar um engajamento inovador. Já que “os recursos de aprendizagem são, de fato, um elemento central e muito importante nesta equação, porque a sua utilização em contextos virtuais de aprendizagem, permitem congrega todas as vertentes da literacia, podendo, pois, revelar-se uma opção bastante válida e eficaz” (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 356).

Porém, sabemos que não basta apenas utilizar as plataformas de videoconferência, como o Zoom e Google Meet, assim como plataformas de aprendizagem como o Google Classroom, como meio de transmissão de conteúdos de forma monótona, é necessário utilizá-las como forma de dar

continuidade aos métodos construtivos de ensino e aos processos de aprendizado.

Para isso, gostaria de dar enfoque a “o que seria um ensino inovador?”, essencialmente um ensino de história inovador e para isso, é possível destacar as concepções de Schmidt (2014), onde é defendido que o ensino inovador é aquele cujas práticas pedagógicas utilizam o uso das tecnologias digitais ligadas a relação passado/presente com a realidade dos alunos.

Partindo dessa premissa, a prática docente em História pode desenvolver-se a partir de propostas ativas, que utilize os recursos tecnológicos como ferramentas estimulantes para que os discentes desenvolvam um conhecimento autônomo e crítico, mas em um ambiente que condiz com sua realidade, neste caso a realidade digital, a qual nossos educandos estão inseridos, tornando-os capazes de produzir ativamente, na mesma esfera que se tornam protagonistas do saber fazer.

Para isso, os pesquisadores Moreira, Henriques e Barros (2020), retratam acerca de que é fundamental utilizar as plataformas virtuais no ambiente educacional, sendo ele presencial ou virtual, mas atreladas a uma metodologia ativa digital, visto que, “a metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola” (BACICH; MORAN, 2018, p. 17), e contribui com a constituição de uma prática docente inovadora, que media e contribui com um aprendizado interdisciplinar, estimulando o desenvolvimento de competências próprias dos alunos.

Diante disto, temos uma problemática central a ser citada neste tópico, seria ela a de utilizar os recursos digitais como métodos que vão contribuir para diversificação de aulas e para o desenvolvimento do ensino aprendizagem, e não apenas como um passa tempo na sala de aula com o intuito de substituir ausências docentes ou de conteúdos.

Para isso, “tanto o computador e a internet, como a TV, vídeo, blogs e outros meios didático-metodológicos, deve ser usado com criatividade e inovação pelo professor para melhor aproveitamento e o despertar das curiosidades coletivas e individuais sobre a disciplina” (ARAÚJO; MACIEL, 2015, p. 10).

Através das tecnologias digitais novos caminhos são abertos para o trabalho do docente, seja ele historiador/professor/pesquisador, viabilizando um ensino aprendizagem que também produza consciência histórica nos alunos, possibilitando a interação e o interesse dos discentes pelos conteúdos históricos, mostrando a possibilidade de refleti-los na atualidade e não como assuntos longe das suas realidades.

Assim sendo, também se faz necessário que os docentes reconheçam que os recursos tecnológicos favorecem o desenvolvimento de uma série de capacidades e permitem o contato dos alunos com linguagens variadas, instigando a curiosidade, a elaboração de situações problemas e o interesse pelo aprender.

Trabalhar os conteúdos históricos em harmonia com a sociedade da informação e com o perfil de aluno de hoje demanda do professor desenvolver, por meio da internet e dos diversos recursos tecnológicos disponíveis na sociedade e na escola, estratégias mais ativas, que favoreçam, em linguagens e recursos familiares ao aluno (webquest, podcast, jornais on-line, museus virtuais, mapas interativos, jogos educativos, simulações, animações, blogs, fóruns etc.), a desconstrução e reconstrução crítica dos conhecimentos e acontecimentos históricos, disseminados nos livros oficiais, cotejando-os com pontos de vista diferenciados. (TAMANINI; SOUZA, 2018, p. 146)

Para isso, também é essencial que nos olhemos como:

um profissional capaz de posicionar-se e dialogar de maneira crítica em relação ao conhecimento produzido e veiculado pelos meios de comunicação de massa, avaliar o seu impacto na constituição do aluno que tem diante de si e produzir/ adaptar seus próprios materiais de ensino a partir das múltiplas linguagens disponíveis. (CERRI, 2006, p. 227)

Nesta perspectiva, se as tecnologias estão postas como uma demanda da atualidade, podemos usá-las com maestria nas práticas pedagógicas, especialmente no ensino de História, para o qual, é possível utilizar documentários, jogos digitais, quiz e, queremos dar destaque neste artigo, aos museus virtuais, que com o contexto pandêmico ganharam mais visibilidade, assim como acesso, pelos quais é possível interligar as aulas de história com a educação patrimonial, tendo em vista que estaremos interligando espaços não formais de ensino, ao mesmo modo que por meio das TICS, produziremos um ensino inovador, com um método ativo, na qual os alunos serão estimulados a

acessarem outros museus em espaços extraescolares, estarão em um universo digital, cujo meio no qual os mesmos estão acostumados e ainda ligaremos temas históricos com espaços de memórias disponíveis ao grande público.

Os museus virtuais como ferramenta propicia de ser utilizada na educação básica, em especial, no ensino de História

Como citamos no tópico anterior, os museus virtuais como ferramenta a ser utilizada em aulas de história pode possibilitar uma prática pedagógica inovadora, levando em consideração as concepções de Schmidt (2014), pois estaremos usando um espaço de memória mediado pelas tecnologias digitais, com o intuito de relacionar o passado/presente nas aulas de História.

Para isso, vale a pena destacar o que seria em si museus virtuais, “seria museus criados essencialmente com teor digital?”, não necessariamente, tendo em vista que os chamados museus virtuais estão referidos a forma como são acessados, nessa perspectiva, seriam aqueles acessados via internet, podendo haver prédio físico ou não.

Sendo assim, Botelho (2010) especifica que:

O conceito de museu virtual pode apresentar duas configurações: a vertente virtual de determinado museu físico, ou seja, pode ser uma outra dimensão do museu físico, ou pode ser um museu essencialmente virtual, a existência de um museu virtual não implica a existência de um museu físico. [...] No primeiro caso, a vertente virtual, como complemento do museu físico, pode desenvolver as suas ações de forma própria decorrente das funcionalidades específicas das tecnologias. Nesse sentido, o processo museológico é incrementado, pois o público dispõe de duas abordagens diferentes do mesmo patrimônio: uma representação física e uma representação virtual. [...] No segundo caso, as ações são efetuadas unicamente no espaço virtual, visto não se dispor de espaço físico. (BOTELHO, 2010, p. 33 a 35)

Além disso, ao retomarmos nosso pensamento inicial, quando nos referirmos aos museus virtuais como ferramenta de apoio pedagógico ao ensino de história, frisamos essa perspectiva com as concepções de Muchacho (2015), onde ela reforça essa premissa evidenciando que: “Os museus podem ser mais atrativos para o público se disponibilizarem mais informação e entretenimento,

ou a combinação dos dois – *edutainment*³ – constituindo um espaço atrativo com capacidade para alargar e multiplicar as experiências sensoriais e cognitivas que cada sujeito pode usufruir (MUCHACHO, 2015, p. 1541).

Assim sendo, as ações museológicas dos museus, podem alcançar um público cada vez mais amplo e diversificado, mesmo já existindo essa oferta via internet, mas o período pandêmico possibilitou uma maior visualização desta modalidade. Tendo em vista que o período pandêmico impossibilitou a ida presencial aos museus, nessa perspectiva, o acesso virtual ampliou a visibilidade das problemáticas existentes que impossibilitam o acesso físico, como a distância espaço tempo e questões financeiras, a fim de democratizar o acesso ao museu.

A utilização de museus virtuais pode contribuir amplamente na construção de conhecimento e de acesso aos espaços de memória de forma mais prática e rápida, ligando o uso dos aparelhos eletrônicos, como celulares e computadores, pelos discentes com o acesso a espaços educativos e de memória em tempo real (MUCHACHO, 2015).

Dessa maneira, a utilização de museus virtuais como método ativo na prática de ensino, dando enfoque ao de História, é útil quando aplicada adequadamente, como defendido por Bacich e Moran (2018), tendo em vista que o professor necessita utilizar os museus de acordo com as temáticas que estejam trabalhando em sala de aula, para que seja uma atividade ligada a realidade de cada turma.

Medeiros e Surya (2009), também destacam que a utilização dos museus como espaços não formais de ensino, possibilita que seja despertado nos alunos acerca da educação patrimonial que “trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” (MEDEIROS; SURYA, 2009, p. 6).

³ Edutainment é uma metodologia que visa o educar através do entretenimento, ou seja, do divertir (ADDIS, 2005).

Para mais informações acerca do termo, acessar o artigo: “*New technologies and cultural consumption – edutainment is born!*”. Disponível em: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/03090560510601734/full/html?fbclid=IwAR1BCUt-VRnFQZlBh3ZGk1mXSCOWNaekCxm_4bbHtt7cdC87eShZK4eFgA

Para isso, podemos citar aqui o Museu paço do frevo, o qual estamos utilizando tanto sua plataforma virtual, quanto uma atividade síncrona desenvolvida no período pandêmico, “o abre salas”, para análise e coleta de dados da nossa pesquisa de mestrado.

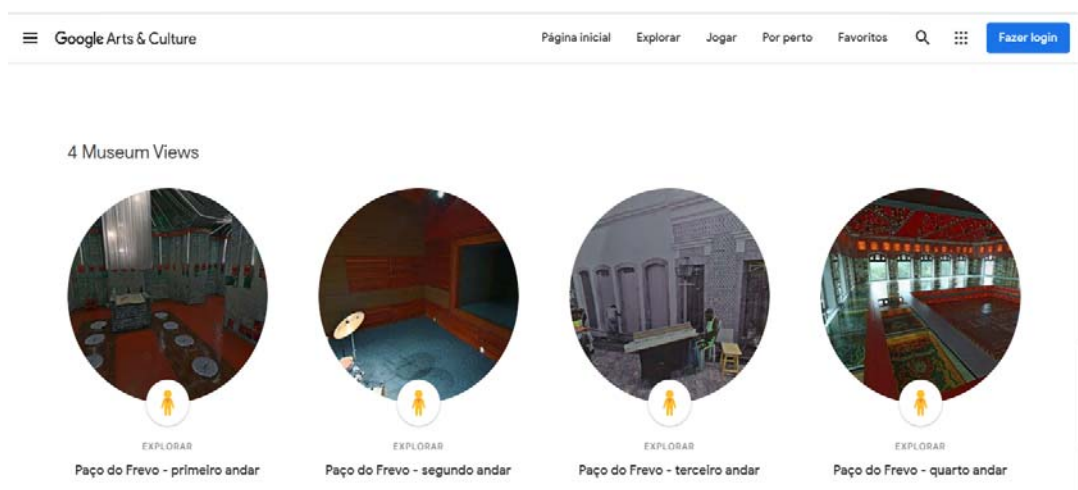
O museu além da sua vertente física, com o intuito de alcançar mais pessoas, desenvolveu a plataforma virtual do Paço disponível através do site Google Arts and Culture, que pode ser acessado sem mediação síncrona. A plataforma em si, disponibiliza diversas ferramentas para o público de visitantes, como: acervo fotográfico, áudio visual, exposições e a visualização do prédio físico em 360°.

Figura 1: Perfil do Tour Virtual do Paço do Frevo



Fonte: <https://pacodofrevo.org.br/#opacopordentro>, 2023.

Figura 2: Abas para acessarem a visualização 360° dos andares do Museu



Fonte: <https://pacodofrevo.org.br/#opacopordentro>, 2023.

Já o Abre-salas é uma visita digital remota que mobiliza a memória institucional, possibilitando a criação de um espaço museal que fala sobre si mesmo, assim como, sobre seu principal objeto de salvaguarda, que é o Frevo. A mediação virtual permite maior dinamismo e interação entre o público e os saberes do museu através dos mediadores, que acompanham a visita e possuem um roteiro pré-definido, ainda que possível de modificações, propondo reflexões, questionamentos e atividades durante o percurso.

E, para que a visita virtual obtenha sucesso, a participação do público que acompanha a transmissão é essencial, sendo desenvolvida como foco da experiência, pois esta proposta é centrada em possibilitar uma participação mais ativa dos participantes no processo exploratório do museu em ambiente virtual e não apenas como expectadores.

O Abre-salas foi realizado em diversas turmas diferentes, inclusive para aulas de História, por meio da análise que realizamos das mediações, é possível compreender que visitas síncronas, mediando espaços formais e não formais de ensino, podem proporcionar uma interatividade dinâmica, ressaltando a cultura, a história e a efetividade que os recursos tecnológicos, como os museus virtuais, podem proporcionar aos discentes, pois foi observado a participação dos mesmos tanto no quiz, quanto em questionamentos ao longo da visita

Considerações finais

Sabemos que as tecnologias digitais, nesse caso, os museus virtuais, como espaços que compartilham memórias históricas e sociais por meio da internet, se tornam uma ferramenta que pode ser colocada em uso na sala de aula, para isso, é fundamental analisar e discutir novas abordagens e práticas de ensino que foquem na interligação das aprendizagens com diferentes espaços, objetivando contribuições para a construção da consciência histórica no contexto escolar.

No desenvolvimento do ensino aprendizagem em história na educação básica, precisamos realizar a ligação com diferentes espaços de produção de saberes. Dessa forma, as tecnologias digitais que outrora tinham resistência

para serem usadas em sala, desde 2020 têm auxiliado e possibilitado a realização de mediações possíveis de maneira prática e acessível.

Assim sendo, é essencial a ampliação do uso das tecnologias digitais no Ensino de História, mas interligada a uma percepção ativa dos recursos que as ferramentas digitais podem desencadear a constituição de uma prática docente efetiva, que media e possibilita um aprendizado atrativo e que ocasiona um desenvolvimento de competências individuais e coletivas dos discentes.

Dessa maneira, sabemos que as tecnologias estão diante de nossa sociedade como um consumo do tempo presente, é necessário então aderirmos com responsabilidade para um engajamento favorável em sala. Pois, tal incorporação sensibiliza tanto a cultura histórica como a cultura escolar, proporcionando efeitos na oferta e partilha do conhecimento histórico ensinado na educação básica, assim como o acesso ao patrimônio, que muitos discentes as vezes escutam a respeito, mas não conhecem, além do acesso mais democrático ao museu.

Possibilitar um ambiente escolar apto no uso das tecnologias digitais, de forma que as liguem a realidade dos educandos e estejam incluídas no planejamento do docente, visando uma aprendizagem interdisciplinar, contribuindo assim para a ampliação das práticas de um ensino de história que visa a autonomia do estudante. Além disso, contribui como mais uma ferramenta de possibilidades para a consciência de mundo a partir da análise histórica, da visibilidade dos espaços de memória e da interligação do passado e presente.

Todavia, se faz necessário apontar que ainda existem desafios diversos para um uso efetivo das ferramentas digitais na educação básica, em especial, no ensino de história, tendo em vista que a realidade das instituições de ensino e dos alunos são diversificadas, e nem todos possuem as mesmas oportunidades de uso e acesso à internet e aparelhos eletrônicos, mas também apontamos que seu uso desencadeia potencialização e interatividade ao ensino de história, por isso é importante a ampliação de pesquisas na área de ensino de história e das tecnologias digitais.

Referências

- ADDIS, M. Novas tecnologias e consumo cultural – nasce o edutainment! **European Journal of Marketing**. v. 39, n. 7/8, 2015. p. 729-736. Disponível em:
https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/03090560510601734/full/html?fbclid=IwAR3hkpbzy7EFh8CddoRPcyypLSb_eKbwADZnNj6EbKTVwyU5KSJc7XSbqi4. Acesso em: 15 out. 2022.
- ARAÚJO, Olindina Ticiane Sousa de. MACIEL, Ana Márcia. **Do uso de recursos tecnológicos à importância do professor: por um ensino de história inovador e consequente**. Universidade Estadual da Paraíba. V Encontro de Iniciação à Docência da UEPB. 2015.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, Porto Alegre, 2018.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; **Ensino de História: fundamentos e métodos**. Cortez Editora, 2 ed., São Paulo, 2008.
- BOTELHO, Agostinho de Jesus. Museus e centros de ciência virtuais: perspectivas e explorações de alunos e professores. **Tese (Doutorado em Educação)** – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.
- CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e concepções historiográficas**. Espaço Plural. Ano X, n. 20, 1º Semestre 2009.
- FIOCRUZ. Monitora Covid-19: nota técnica alerta para riscos na volta às aulas. nota técnica alerta para riscos na volta às aulas. **Portal Eletrônico da FIOCRUZ (2020)**. Disponível em <https://portal.fiocruz.br>. Acesso em: 21 de jul. 2021.
- HONORATO, Tony. NERY, Ana Clara Bortoleto. História da Educação e Covid-19: crise da escola segundo pesquisadores. **Entrevista**, Acta Sci. Educ., v. 42, 2020. p. 1 – 22.
- MEDEIROS, Mércia Carréra. SURYA, Leandro. **A importância da educação patrimonial para a preservação do patrimônio**. ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História – Fortaleza, 2009.
- MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, 2020. p. 351-364.
- MUCHACHO, Rute. **Museus virtuais: A importância da usabilidade na mediação entre o público e o objecto museológico**. Departamento de Ciências da Comunicação, Artes e Tecnologias da Informação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Livro de Actas - 4º SOPCOM. 2015.

NÓVOA, António. ALVIM, Yara Cristina. Covid-19 e o fim da educação 1870 – 1920 – 1970 – 2020. **Revista História da Educação (Online)**, v. 25, 2021.

NÓVOA, António. ALVIM, Yara Cristina. **Os professores depois da Pandemia**. In: Democracia, Escola E Mudança Digital: Desafios Da Contemporaneidade. Educ. Soc., Campinas: v. 42, 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura histórica e aprendizagem histórica. **Revista NUPEM: Campo Mourão**, v. 6, n. 10, 2014.

TAMANINI, Paulo Augusto. SOUZA, Maria Do Socorro. As Tecnologias Digitais No Ensino De História No Brasil. Um Mapeamento Das Pesquisas Acadêmicas. **Revista Docência e Ciberultura**. Rio de Janeiro: v. 2, n. 3, 2018. p. 141 – 158.

A AULA E SUAS PARTES: PENSANDO AS MUDANÇAS E AS PERMANÊNCIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DE FOTOGRAFIAS

Darcylene Pereira Domingues¹

Júlia Silveira Matos²

Introdução

A utilização de iconografia para pesquisas acadêmicas no Brasil, especificamente fotografias, segundo Boris Kossoy (2012) ocorre devido a revolução documental e o alargamento do conceito de documento nas últimas décadas, principalmente entre os estudiosos da história social, das mentalidades e de gênero. O presente artigo pretende realizar uma análise de imagens fotográficas a partir da metodologia proposta pelo autor acima citado, ou seja, composta por duas dimensões: interna e externa. Nessa perspectiva, selecionamos imagens que representem o ambiente escolar durante o século XX e discutimos as mudanças e permanências no interior desse sistema de ensino.

Inicialmente afirmamos, “o que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino.” (LOURO, 2011, p. 91). Consequentemente, as fotografias demonstram essa diferenciação dos gêneros principalmente, no período anterior a Segunda Guerra Mundial, pois segundo Almeida “apesar do movimento feminista dos anos iniciais do século XX ter defendido um ensino não diferenciado para meninos e meninas, a coeducação dos sexos foi uma prática que se divulgou mais rapidamente” (ALMEIDA, 2015, p. 72) somente após a metade do século.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Federal de Pelotas
darcylenedomingues@gmail.com

² Prof.^a Dr.^a na Universidade Federal do Rio Grande, coordenadora do PPGH – Mestrado Profissional em História
jul_matos@hotmail.com

Assim, as fotografias demonstram o cotidiano desse espaço escolar que era determinado e dividido a partir de masculino e feminino e dos aprendizados necessários para cada gênero. Dessa forma, os meninos recebiam uma educação voltada especificamente a profissionalização na vida adulta e as meninas aos cuidados da casa, como por exemplo, costurar, bordar e pintar.

Além disso, segundo o historiador Kossoy a interpretação da fotografia proporciona um exame interpretativo, algo presente nas análises realizadas durante a pesquisa

A partir do conteúdo documental que encerram, as fotografias que retratam diferentes aspectos da vida passada de um país são importantes para os estudos históricos concernentes às mais diferentes áreas do conhecimento. Essas fontes iconográficas, submetidas a um prévio exame técnico-iconográfico e interpretativo, prestam-se definitivamente para a recuperação de informações. (KOSSOY, 2012, p. 57)

Assim a pesquisa deseja demonstrar através da análise das fotografias as permanências e mudanças ocorridas no ambiente escolar ao longo do recorte temporal apresentado. Além disso, discutir a materialidade dessa iconografia e a intencionalidade dessa produção, uma vez que, representa um ambiente institucional. Outro ponto a considerar, é que segundo Fonseca (2011) a história da educação e dos espaços escolares tornou-se importante por auxiliar na elaboração de currículos, construção de novos procedimentos e principalmente na definição de políticas educacionais.

Desenvolvimento

A primeira seção de iconografias, composta por duas fotografias, aqui selecionadas para demonstrar nossa problemática foram produzidas na década de 30. Nesse período, o ambiente escolar dividia em diferentes locais meninos e meninas, algo que é presente nas representações.

Podemos observar na primeira fotografia uma classe de meninos, alinhados, uniformizados, com a presença de uma professora e uma auxiliar. Está sendo registrado o momento de uma aula de leitura, uma vez que, um aluno está em pé lendo em voz alta, em relação aos outros sentados que também estão realizando a leitura de maneira silenciosa. A fotografia fora registrada por um profissional, fato justificado pelo período, possui a intencionalidade de

demonstrar primeiramente a ordem do local, a disciplina na classe e também o ensino aplicado na escola.

Aula de leitura do EEPG Orozimbo Maia, de Campinas, em 1939.



Fonte: Arquivo da EEPG Orozimbo Maia

A segunda fotografia demonstra uma aula de latim, no início dos anos 30, diferentemente da anterior registrada por outro ângulo. A professora está segurando uma aluna na sua frente e apontando para o quadro negro enquanto as outras meninas estão de costas realizando a leitura. Além disso, podemos observar que o espaço da sala de aula é em formato de auditório com degraus para proporcionar os níveis. Novamente observamos que a fotografia foi realizada por um profissional e deseja demonstrar as atividades que são desenvolvidas no interior da escola, como a anterior.

Sala de aula com suporte do quadro-negro nos anos de 1930



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Sala-de-aula-com-suporte-do-quadro-negro-nos-anos-de-1930_fig1_345212538

Nesse sentido, ambas as imagens demonstram justamente o que os manuais de ensino, do início do século XX, desejavam ou seja “o modo de sentar e andar, as formas de colocar cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguido o menino ou a menina que “passara pelos bancos escolares”. (LOURO, 2011, p. 66). Dessa forma, as fotografias confirmam o ambiente escolar de maneira hierárquica, disciplinado e ordeiro, uma vez que, é justamente a intencionalidade do registro, alunos dispostos de maneira sistemática observando a professora.

Além do mais, segundo a historiadora supracitada “a escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas” (LOURO, 2011, p. 61), algo presente nos registros aqui analisados. Assim, consideramos que o modelo de ensino, diferenciação por gênero, espacialidade na sala, disciplina e ordem são elementos que permaneceram como fundamentais nas primeiras décadas do ensino no Brasil.

Nesse contexto da década 30, segundo Quadros é favorável devido o surgimento do “curso de Pedagogia criado em 1939, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil. Desde então, organizou-se de diferentes modos e passou por inúmeras reestruturações (QUADROS, 2010, p. 11). Consequentemente, o curso de graduação proporcionou de forma gradual uma formação para nos docentes, especialmente, mulheres que estavam adentrando no mercado de trabalho.

Grupo Escolar Senador Flaquer em 1957



Foto da Fundação Pró-Memória de São Caetano do Sul, em São Paulo

A presente fotografia demonstra uma classe de 2º ano do curso primário da escola Professora Maria Lourdes Santarnecchi, com 30 meninos e uma professora. Embora, a fotografia tenha sido registrada após a aglutinação do ensino entre meninos e meninas, essa prática ainda era exercida fortemente no Brasil, principalmente no interior de instituições privadas e religiosas, pois segundo Almeida (2015) as premissas positivas, misturadas com os dogmas religiosos da Igreja católica reforçavam as características físicas, psicológicas, intelectuais e emocionais diferentes de acordo com o gênero.

Apesar da propalada necessidade de se introduzir o sistema de classes mistas nas escolas, o que era defendido por feministas

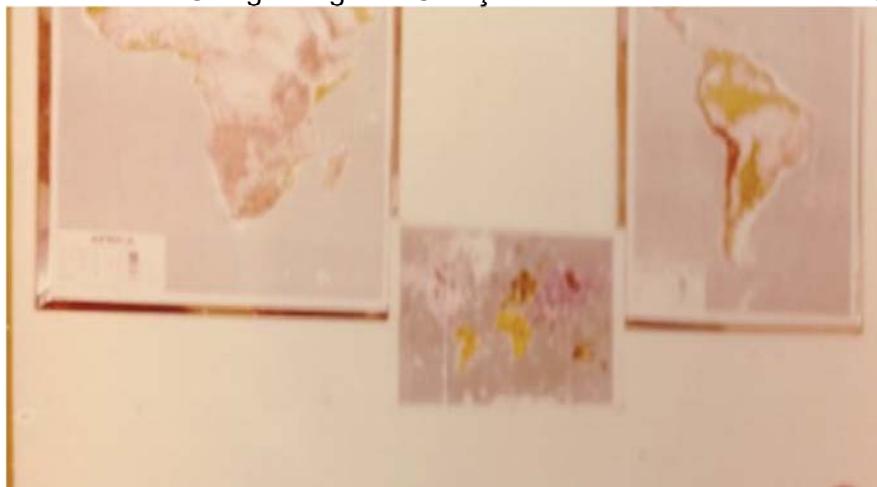
e republicanos, essas diferenças naturais eram, em última análise, impeditivas para a implantação do regime coeducativo. Isso porque, juntar os sexos nas escolas era um procedimento que possuía um fundo moral, o que era reforçado pelo ponto de vista da Igreja Católica. (ALMEIDA, 2015, p. 66)

Continuamos observando a separação dos gêneros e uma diferenciação no aprendizado para ambos. Contudo, devemos salientar que é justamente nesse período, especificamente entre 1945 a 1964, que segundo Carli (2010) surgem os movimentos para o ensino popular no Brasil: Campanha Nacional de Educação de Adultos em 1950; Campanha Nacional de Educação Rural em 1952; Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino em 1953 e a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais em 1955.

Além disso, o começo da tramitação no Congresso Parlamentar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a primeira LDBEN no Brasil, “foram 13 anos de discussão parlamentar, de que amplos setores da sociedade civil tomaram parte” (CARLI, 2010, p. 75). Em decorrência das mudanças na legislação e no cenário político nacional observaremos uma mudança significativa nos períodos posteriores.

A terceira foto retrata um ambiente escolar diferente em relação aos anteriores, uma vez que, observamos a presença de meninos e meninas juntos na classe e sem a presença da professora. A fotografia se apresenta em cores, em decorrência do avanço do registro fotográfico e consegue de maneira superior detalhar até mesmo os elementos presentes nas paredes da sala de aula.

Sala de aula no Colégio Sagrado Coração de Maria Belo Horizonte 1980



Fonte: <https://www.fundacaotorino.com.br/ei/sobre/>

A fotografia aqui selecionada retrata uma sala de aula numa escola particular no estado de Minas Gerais e possui como intencionalidade demonstrar o espaço de aprendizado que essa instituição proporciona aos seus alunos. Justamente por se tratar de uma instituição privada a foto foi produzida por um profissional e está presente no site de propaganda da escola. Novamente observamos a ordem e disciplina presentes no local, a mistura dos gêneros no mesmo ambiente e utilização de mapas e gráficos nas paredes da sala. Além disso, os jovens não estão vestidos de maneira semelhante, ou seja, uniformizados, outro ponto de alteração em relação a outras imagens.

Além disso, vale mencionar que o contexto histórico de produção dessa fotografia é o período da ditadura-civil militar no Brasil e em decorrência disso, segundo Carli (2010) as reformas do ensino primário e secundário ocorreram em 1971 e foram consolidadas pela Lei nº 5.692/1971 e a nova LDBEN. Nesse momento, buscava-se a modernização da educação e do espaço escolar, algo que é visualizado de maneira indireta na própria fotografia.

As últimas imagens são referentes ao final do século, especificamente década de 90, na escola EMEF Sebastiana Cobra no município de São José dos Campos no estado de São Paulo.



Fonte: <https://sites.google.com/site/historia1958/35o-anos-da-emef-sebbastiana-cobra>

A presente foto analisada demonstra o interior de uma turma de 5º ano, na representação já observamos a classe composta por meninos e meninas uniformizados, dispostos aparentemente de maneira linear. Contudo, alguns alunos estão ao redor da professora que está a corrigir algum material ou avaliação algo. Além disso, notamos a presença de material didático na carteira dos alunos, especificamente porque nesse período o livro didático teve ampla distribuição pelo país, em decorrência, segundo Matos (2013) da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1985, no final do governo militar. Paulatinamente esse material didático adentra no ambiente escolar e auxilia no desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem, anteriormente, unificadas na presença do professor que reproduzia o dito “conhecimento” somente no quadro negro, como numa foto aqui analisada no início do século XX.

Outro ponto significativo sobre o registro realizado é o avanço tecnológico das câmeras fotográficas que consequentemente baixaram o custo, uma vez que, essa imagem não foi produzida por um profissional. Ela registra justamente um momento espontâneo no interior de uma classe, no qual, os alunos não estão preocupados em demonstrar que estão sentados e disciplinados. A fotografia registra justamente um momento muito comum no cotidiano do espaço escolar, o contato dos professores com seus alunos. Assim, a intencionalidade expressa esse momento de proximidade entre o profissional, no caso uma professora, e a classe de alunos e alunas.



Fonte: <https://sites.google.com/site/historia1958/35o-anos-da-emef-sebbastiana-cobra>

A foto demonstra uma turma de Educação de Jovens e Adultos no interior da sala de aula com a presença de um professor, o único docente masculino representado durante o nosso trabalho. Observamos que, de certa maneira, a disposição dos alunos permanece a mesma, ordenados de maneira enfileirada em carteiras individuais com seus materiais. Contudo, essa realidade corrobora a necessidade de jovens e adultos retornarem ao ensino, principalmente na década de 90, devido a modernização de vários setores da sociedade e consequentemente a especialização da mão-de-obra anterior sem formação no mercado de trabalho. Dessa forma,

Além de ser uma ferramenta para ingresso daqueles que sempre ficaram à margem da sociedade e não tiveram condições de estudar, o ensino e a aprendizagem na EJA é uma abertura para a diminuição do abismo social que se difundiu por meio da desigualdade no país. (CHAGAS, 2020, p. 2)

Em suma, o EJA demonstra a necessidade de escolarização de uma camada social que evadiu da escola em determinado momento, especificamente para adentrar no mercado de trabalho e naquele instante retorna para escolarizar-se. A fotografia foi feita por uma câmera particular, como a anterior, e registra um momento de diálogo entre o professor e os alunos que estão sentados. Novamente observamos uma mudança em relação ao ensino sistematizado e rigoroso do início do século.

Considerações finais

Portanto, nosso interesse no decorrer da pesquisa era demonstrar através de registros fotográficos as mudanças e permanências no espaço escolar brasileiro. Primeiramente, podemos enfatizar a separação dos alunos a partir da perspectiva de gênero nas primeiras décadas do século e posteriormente a aglutinação de ambos, masculino e feminino, no ambiente escolar. Enfatizamos a presença, principalmente, de mulheres no interior desse local exercendo um cargo docente, uma vez que, nesse período o magistério no Brasil era uma porta de emprego para muitas mulheres. Assim, a grande maioria do corpo docente nacional responsável pela educação denominada como básica e fundamental era composto por mulheres, algo que ainda permanece na educação.

Além disso, outro ponto muito significativo nas fotos é a necessidade de demonstrar a ordem no interior das salas de aula, logo os alunos são dispostos enfileirados para melhor controle e domínio do espaço por parte do professor que fica a frente de todos e tem uma visão periférica do local. Por isso, afirmamos que “a escola foi (e em muitos casos ainda é) uma das instituições que atuaram no processo normalizador, apontado por Foucault como responsável por nossas visões reguladoras dos sujeitos e de seus corpos” (SILVA; ROSSATO; OLVEIRA, 2013, p. 461). E evidentemente “a escola produz e reproduz conteúdos e identidades culturais. Reproduz porque, como faz parte da sociedade, participa das representações que, nessa circulam” (VIEIRA, 2006, p. 72).

As mudanças mais significativas que podem ser apontadas, é primeiramente a aglutinação de ambos os gêneros, como já citado, além da utilização de materiais didáticos que influenciam no interior da escola, primeiramente através da utilização do próprio quadro de giz e posteriormente com livros didáticos produzidos especificamente para o ensino e aprendizado dos alunos. Além disso, visualizamos que o desenvolvimento tecnológico adentra no espaço escolar, uma vez que, as fotografias da década de 90 foram registradas de câmeras particulares e sem auxílio de um profissional. Logo demonstrando que esse equipamento de certa maneira estava presente nesse local.

Referências

- ALMEIDA, Jane Soares. **A construção da diferença de gênero nas escolas** – Aspectos históricos (São Paulo, séculos XIX-XX). Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 1, p. 65-77, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1039>. Acesso em: 27 de junho de 2022.
- CARLI, Ranieri. **Educação e Cultural na história do Brasil**. Curitiba: Ibpx, 2010.
- CHAGAS, Viviani Ramos da Silva. **A EJA no Brasil**: reflexões sobre o seu histórico. CONEDU: VIII Congresso Nacional da Educação. Maceió, 2020.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011
- KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. 4ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 184 p.
- MATOS, Júlia Silveira. **Ensino de História, Diversidade e os Livros Didáticos**: histórica, políticas e mercado editorial. Rio Grande: Editora da Universidade Federal do Rio Grande, 2013.
- QUADROS, Claudemir de. **História da Educação Brasileira**. Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18304/curso_lic_pedag_historia-educacao-brasileira.pdf?sequence=1. Acesso em: 28 de junho de 2022.
- VIEIRA, Marcia Ondina Ferreira. Docentes, representações sobre relações de gênero e consequências sobre o cotidiano escolar. In: SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Rosane Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa, Org(s). **Corpo, gênero e sexualidade**: Problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: Ed. FURG, 2006. p. 69-82
- SILVA, Cristiani Bereta de.; ROSSATO, Luciana.; OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. A formação docente em História: Igualdade de gênero e diversidade. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 7, n. 13, p. 453-465, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.orr.br>>. Acesso em: 06 de set. 2017.

UMA ADAPTAÇÃO DA AULA-OFICINA DE ISABEL BARCA AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Graça Viviane Pereira¹

Introdução

A pandemia ocasionada pelo Coronavírus (COVID-19) causou uma reestruturação das diversas relações humanas, pois, por sua letalidade e em favor da manutenção da vida, as pessoas foram incentivadas a manter o distanciamento social. Durante os anos de 2020 e 2021 paralisou toda a sociedade, que não tinha conhecimento sobre como lidar com esse vírus que se revelou extremamente mortal e para que a vida se mantivesse ocasionou o fechamento dos locais que poderiam facilitar a propagação do vírus, assim escolas, comércios, parques, praias fechados em nome da saúde e manutenção da vida.

Dessa forma, os meios digitais foram impulsionados a principal ferramenta que mantinha as relações sociais ainda possíveis e possibilitavam contato, mesmo que virtual, entre pessoas que habitavam em locais diferentes. Destarte, as escolas também tiveram que se adaptar ao que se denominou de “novo normal”² e as aulas passaram a ser intermediadas pelas diversas ferramentas digitais. O que se configurou em uma forma de exclusão, pois a maior parte dos estudantes da rede pública de ensino do estado da Bahia são pessoas pretas e pobres que não tem acesso aos meios digitais, com a caracterização e ampliação da interseccionalidade que esses sujeitos já são historicamente submetidos desde sua ancestralidade (REIS, 2020), (PRETTO e BONILLA, 2022).

A maior parte dos professores não tinham capacitação para operacionalizar essas ferramentas e apesar da utilização dessas ferramentas durante o período pandêmico, as aulas continuaram a ser ministradas da mesma forma que durante as aulas presenciais, em sua maior parte ancoradas em

¹ Doutoranda. Universidade do Estado da Bahia. E-mail: vivianejones01@gmail.com

metodologias que a passividade do estudante era um estímulo ao desinteresse. Essas aulas seguiram baseando-se no que Paulo Freire (1997) identifica como educação bancária, na qual se deposita informações nas mentes dos estudantes, e as múltiplas possibilidades que

poderiam ser exploradas pelos recursos digitais, em muitos casos, não foram mobilizados.

Apesar desse cenário que se apresenta como desolador, alguns docentes de História buscaram formação para proporcionar aulas interativas, em que as ferramentas digitais fossem configuradas como um recurso que estimulasse o aprendizado e o protagonismo juvenil. Pois, com os recursos digitais presentes e alicerçando as aulas, a pesquisa em arquivos e sites poderiam estimular o aprendizado de História, mas o desenvolvimento das competências digitais.

Este trabalho é um relato de experiência docente que se baseia na pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e participante, desenvolvida durante o mestrado profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) no ano 2021.

Dessa maneira, foi realizado um estudo bibliográfico que tornou-se a base para uma pesquisa qualitativa exploratória e participante onde os sujeitos escolares puderam inferir e mudar em diversas fases os direcionamentos e abordagens adotados no decorrer do trabalho, estimulando o protagonismo juvenil. Pois, ao ser participante, não apenas objeto, a maturidade e o amadurecimento intelectual juvenil são encorajados.

Por ser uma pesquisa também bibliográfica, fez-se necessário realizar esse estudo em forma de revisão integrativa, cujo objetivo é contribuir com a literatura acadêmica já produzida sobre um determinado tema. Para Whitemore e Knafl, (2005), o termo integrativo se refere à integração de opiniões, noções, conceitos e ideias de diferentes pesquisas, a fim de que o pesquisador consiga construir apresentar um panorama das discussões que perpassam uma área de saber, sistematizando a produção científica de um determinado assunto e/ou questão.

Segundo Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 127), a revisão integrativa, como método de pesquisa, “evidencia o potencial para se construir a ciência”.

Desse modo, os autores enfatizam que o método da revisão integrativa pode ser “[...] incorporado às pesquisas realizadas em outras áreas do saber, além das áreas da saúde e da educação” (BOTELHO, CUNHA, MACEDO, 2011, p.133). O método viabiliza a capacidade de sistematização do conhecimento científico, de forma que o pesquisador se aproxime da problemática que deseja apreciar, traçando um panorama sobre sua produção científica, para conhecer a evolução do tema ao longo do tempo e, com isso, visualizar possíveis oportunidades de pesquisa.

Desta forma buscou-se investigar o processo de aprendizagem histórica de estudantes do terceiro ano do Ensino Médio oportunizado pela utilização de recursos digitais e a construção de jogos digitais, utilizando a Aula-Oficina de Isabel Barca (2018) em seus pressupostos procedimentais que se alicerçam no estudo histórico baseados em múltiplas fontes, o que proporciona uma multiperspectiva histórica. Contudo, houve uma ampliação com o estímulo a pesquisa nos meios digitais dos diversos repositórios.

A Educação Histórica.

A Educação Histórica é uma perspectiva teórico-metodológica dentro do campo de possibilidades do Ensino de História e que começa a ser estruturada a partir das observações dos historiadores e teóricos ingleses Peter Lee e Rosalyn Ashby (2001). Assim, a Educação Histórica inicia-se na Inglaterra e se subsidia na cognição Histórica buscando compreender como o aprendizado em História se estrutura e as ideias sobre a História são elaboradas tanto no campo formal, academia e escolas, como no informal, no cotidiano das pessoas em suas diversas interações sociais.

Então, a partir de observações sobre a sistemática das aulas de História, Lee (2006) e Ashby (2001) verificaram que poucos alunos escolhiam cursar História, por vivenciarem a estrutura de ensino descentralizada. Um outro fator importante foi que as aulas estavam muito desconectadas da realidade dos estudantes, que preferiam ver história na TV a estudar História.

Dessa forma foi criado o Projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches) na Grã-Bretanha, coordenado em sua última fase por

Denis Shemilt, que tinha o objetivo de realizar um estudo sobre os motivos das crianças e jovens não gostarem de História e não terem interesse na disciplina e suas narrativas. Contudo, logo ficou evidente que elas não conseguiam se identificar com os conceitos substantivos tratados na disciplina e nem tão pouco percebiam alguma utilidade prática em aprender História.

O campo da pesquisa de Lee (2006) e Ashby (2001) foram as escolas da Grã-Bretanha com alunos, da Educação Básica, entre 6 e 14 anos, totalizando uma amostragem de 320 alunos. Os autores investigaram as ideias que os estudantes tinham sobre a narrativa histórica. Essa pesquisa procurou buscar o que esses estudantes pensavam sobre a História e a partir dessas constatações criar intervenções pedagógicas sobre os conceitos de segunda ordem aprimorando a narrativa histórica desses alunos.

Ainda segundo os autores, para que a investigação fosse eficaz a metodologia adotada foi apresentar aos alunos duas versões do mesmo tópico, onde são lidos e realizadas três conjunto de atividades divididas em três semanas, com realização de entrevistas e tarefas escritas. O projeto partiu do princípio de que conhecendo o universo dos estudantes, seus pensamentos e ideias tácitas sobre os conceitos substantivos, as intervenções para a aprendizagem de História se tornam mais efetivas.

Outrossim, é objetivo da Educação Histórica tornar o aprendizado de História desafiante e estimulante, eliminando a ideia de que a História não apresenta etapas a serem vencidas para que seu aprendizado se estabeleça. O estudo da disciplina é organizado na Educação Histórica a partir dos conceitos substantivos e se estrutura com progressão dos desafios apresentados, estimulando o fomento dos níveis de conhecimento, dessa forma os estudantes percebem esse aperfeiçoamento dos seus próprios pensamentos históricos o que gera um estímulo ao seu protagonismo.

Para a Educação Histórica é importante que o estudante compreenda que ao manusear uma fonte histórica ele está tendo acesso a algo que foi produzido por alguém e que essa pessoa tinha objetivos e intenções ao produzir um relato. Dessa forma, uma imagem, uma memória ou uma música não acaba em si própria, mas, é uma representação de uma época ou expressão que alguém quis

deixar. Assim a História não representa a impressão exata de algo que já ocorreu, mas algo que foi produzido com técnicas e métodos próprios em que se buscou em diversas fontes compreender algo que ocorreu no passado. Então, a Educação Histórica encontra na organização e metodologia da própria História os meios para promover a aprendizagem dos estudantes, entendendo que é um caminho para que seja alcançado o conhecimento e que seja percebido como algo útil para a vida dos aprendizes.

Para a Educação Histórica o conhecimento histórico é organizado em conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem. Entende-se por conceitos substantivos aqueles que os estudantes aprendem sobre os fatos históricos, que de acordo com Lee (2005, p.61) “Eles são parte do que podemos chamar de substância da história, por isso é natural chamá-los de “conceitos substantivos”. Esses conceitos citados estão presentes em diversos setores da vida social. Muitas vezes os alunos podem ter definições equivocadas e os professores devem estar cientes dessa possibilidade, mas ainda evocam a temporalidade e o passado, sendo a base da História enquanto disciplina escolar.

Os conceitos de segunda ordem ou metahistóricos necessitam de uma compreensão que está ancorada na filosofia da História. Por isso, conceitos mais abstratos, que aparentemente não se relacionam com a matéria estudada nos livros e aulas dos colégios são classificadas segundo a definição de Lee (2005),

[...] empatia, significância, orientação temporal, narrativa, intersubjetividade, interculturalidade, explicação histórica e evidência, como indicadores dos processos ou estratégias que conformam o pensamento histórico ou consciência histórica. (LEE, 2005, p. 80)

Esses conceitos estão conectados a epistemologia da própria História, por isso são necessários para que se compreenda como se relacionam diretamente ao entendimento historiográfico e à consciência histórica dos sujeitos. Eles têm essa denominação, pois, segundo o Lee (2005), não fazem parte do conhecimento intrínseco a História, e sim dos pressupostos da ciência histórica. Por essa peculiaridade e particularidade, esses conceitos também são denominados como metahistóricos. Segundo Freitas e Aguiar (2020) esses conceitos ainda não tem uma definição precisa, uma vez que recebem diversas

denominações o que evidencia a profundidade dessas ideias sobre a cognição histórica e quando ainda há necessidade de ampliar a investigação.

Destarte, Lee (2006) conclui que a aprendizagem histórica tem que deixar claro aos estudantes a diferença entre o passado prático e a História, que é racional e tem seus métodos de investigação próprios e por isso pode ser ensinada e aprendida.

Na visão de Lee (2006), a consciência histórica conecta o passado/presente/futuro alargando os horizontes de expectativas dos sujeitos, sendo importante salientar que não é a magister história, pois não é no mesmo sentido do pensamento de uma História cíclica da antiguidade greco-romana, mas em relação a probabilidades verossímeis.

Por conseguinte, é importante compreender que a Educação Histórica segundo Barca (2005),

[...] têm centrado a sua atenção nos princípios, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos [...].
(BARCA, 2005, p.15)

Então a forma que se compreende a Educação Histórica tem sua estrutura baseada nos sujeitos e parte da premissa que ele, o indivíduo, sabe ou pensa saber sobre um conceito substantivo, quais ideias tem sobre os conteúdos históricos, e principiando desse pressuposto, o que ele pode vir a aprimorar com o auxílio do especialista que é o professor. Dessa forma, Barca (2018) explicita que a Educação Histórica tem seus pressupostos baseados na aprendizagem da História, investigando não só o que se aprende, mas também a qualidade em que essa aprendizagem se estabelece a partir desse estudo. Também busca investigar as ideias prévias ou tácitas dos alunos, suas relações com a sociedade e as modificações sofridas a partir do contato com os métodos da ciência História.

Ainda segunda a autora, a Educação Histórica tem reconhecido ter sua própria epistemologia através de uma fundamentação científica própria, e conforme Barca (2018, p.31) “Ancorada em áreas do conhecimento como a Epistemologia da História e das Ciências Sociais, a Psicologia Cognitiva e a História, constitui-se como teoria e aplicação à educação de princípios da

cognição histórica”. Essas ciências auxiliam na compreensão de como o conhecimento histórico se estabelece, quais as melhores estratégias para que os estudantes aprimorem suas experiências a respeito da História e como o que aprenderam pode ser utilizado de forma concreta em suas vidas.

As pesquisas em Educação Histórica investigam o aprendizado dos estudantes partindo da premissa de que a qualidade do aprendizado deve ser o foco central e não a busca da quantidade de informações que podem ser metrificadas, pois esse conhecimento responde a questionamentos que a História não busca mais. Desta maneira, é um objeto da Educação Histórica compreender os diversos fatores imbricados aos conceitos substantivos e alcançar competências que só são possíveis com o aprimoramento da narrativa histórica, de modo que a História esteja presente, de forma consciente, na vida desses educandos.

Os pressupostos da Aula-Oficina de Isabel Barca.

A Aula-Oficina de Isabel Barca (2018) seria um aporte metodológico eficaz por levar em consideração esses pressupostos da Educação Histórica em que os estudantes veem suas vivências e compreensões da vida prática valorizadas, ao mesmo tempo em que entram em contato com as fontes históricas e passam a compreender a amplitude que o conhecimento pode trazer para suas vidas.

Ao perceber-se como parte ativa da aula e não mero ouvinte do professor, o educando é estimulado a explicar seus pensamentos e ideias a respeito dos conceitos históricos abordados. Dessa forma, deixa de ver-se como alguém que não tem contribuições ao ser abordado pelo professor para quem pode narrar seus pensamentos a respeito dos assuntos.

Ao contrário dos modelos de aula conferência e aula colóquio, em que a atenção está em maior ou menor grau centralizadas no professor e seus materiais pedagógicos e o aluno fica sempre a esperar as instruções, a Aula-Oficina tem seus pressupostos metodológicos centrados nos estudantes com a valorização dos seus saberes prévios e com atividades desafiadoras em que sua participação é estimulada (BARCA, 2018).

Apesar de não se valer de todos os pressupostos do construtivismo social, como a ideia de aprendizagem vinculada a idade do sujeito e sua maturidade, faz uso do pressuposto que o protagonismo da aprendizagem é mais eficaz do que ser ouvinte das palestras do professor. Então segundo Barca (2018) pode-se compreender três principais tipos de aulas quanto a sua metodologia e organização que são:

- Aula Tradicional: nesta o professor tem o protagonismo e o educando é visto como uma tábua rasa, as avaliações a serem consideradas são testes escritos que metrificam o saber em quantidade e não há certeza da qualidade do conhecimento. O estudante é um produto social;
- Aula Colóquio: o aluno é visto como em formação e cabe ao professor o papel de o estimular para o aprendizado. Cabe ao especialista o total direcionamento do aluno que o segue e não tem protagonismo, o professor é quem planeja gerenciando o conhecimento e o diálogo. Ao aluno cabe somente cumprir as tarefas predeterminadas, as tecnologias são utilizadas e há duas formas de avaliação: os testes escritos e os diálogos informais. O sujeito é um ator social.
- Aula-Oficina: as ideias prévias dos estudantes e suas experiências diversas são valorizadas e fazem parte do contexto da aula. O professor é o especialista que tem o papel de investigador social e organizador de atividades problematizadoras. O saber é considerado como multifacetado e com diversos níveis que são: o senso comum, a ciência e a epistemologia. Os recursos são de intervenção e múltiplos. Avaliação é processual e os materiais produzidos pelos sujeitos que são considerados agentes sociais.

Dessa maneira, na Aula-Oficina os sujeitos são protagonistas do seu aprendizado e essa gerência é quem determina seu nível de conhecimento que é verificado em qualidade. Ao produzir materiais para e durante as próprias aulas estimula-se a sua narrativa histórica e, dessa forma, a lida com a História tem a progressão do seu pensamento de maneira individualizada.

O papel do professor sai da esfera de detentor do conhecimento, para o nível de investigador social, pois segundo Barca (2018, p.79) ele passa,

[...] aprender interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato classificarem certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta compreensão o ajude a modificar a conceituação dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. (BARCA, 2018, p.79)

Ao planejar uma aula baseada nos pressupostos da Aula-Oficina o professor deve levar em conta considerações essenciais. Ele deve instrumentalizar seu estudante no nível essencial, no que diz respeito no trato com as fontes, no nível específico, os conceitos substantivos da História, e no nível articulado, que seriam os conceitos interdisciplinares para compreender e chegar aos conceitos de segunda ordem, possibilitando uma narrativa mais aprimorada.

Assim, conforme Barca (2018), o conhecimento histórico processa-se através de múltiplas perspectivas do passado e baseando-se nas possíveis evidências para que ocorra a orientação temporal e introprojeção entre os diversos tempos sendo Barca (2018, p.79) “[...] o passado instrumentalizado, presente problematizado e futuro perspectivado”. Então a inter-relação proposta pelo construtivismo sobre idade e aprendizado não se aplica, pois independe desse pressuposto para que a cognição se estabeleça.

Uma aula baseada na Educação Histórica deve estar norteadas no planejamento participativo, em que o estudante também tem suas ideias acolhidas e é instrumentalizado para saber selecionar, compreender e interpretar as fontes e a sociedade a que o estudo se refere nas suas múltiplas perspectivas. É possível uma abordagem mais ou menos formal, sempre baseada em um planejamento com objetivos e habilidades a serem desenvolvidas muito claras e com a complacência e possibilidade de serem modificados no decorrer no percurso.

De forma prática, a organização da Aula-Oficina segue um percurso muito claro que se baseia em diversos pressupostos: primeiro faz-se uma sondagem inicial do que os alunos sabem ou pensam sobre o tema, depois o desenvolvimento de atividades que estimulem a problematização do conceito a ser investigado de forma significativa aos estudantes e que os instrumentalizem de diversas formas para uma compreensão significativa e realizar a avaliação de forma qualitativa verificando as ocorrências de progressão da aprendizagem.

Nesta averiguação das ideias tácitas dos estudantes é importante que seja realizada uma tarefa de metacognição, que objetiva nortear os planejamentos iniciais das aulas e se baseiam nos seguintes questionamentos:

- O que eu sabia?
- O que eu aprendi de novo?
- O que gostaria de saber mais?
- Que dificuldades eu tive?

É importante instrumentalizar os sujeitos para que eles reconheçam e saibam interpretar as fontes, interrogá-las e identificar as narrativas que a compõe realizando um papel investigativo que em possa reconhecer que os pressupostos científicos são transitórios e que a investigação é permanente por parte do agir da ciência, como afirma Barca em relação a existir uma resposta final sobre a História (2018, p. 38) “[...] podem encontrar-se explicações diferentes ao longo do tempo e explicações alternativas e concomitantes acerca de um mesmo acontecimento ou situação passada”.

Para instigar o entusiasmo dos educandos as atividades devem ser desafiadoras e ter crescentes graus de dificuldades, compelindo-os a buscar novos saberes sobre o que está sendo ofertado. Assim como em um jogo em que há novos encorajamentos a buscar por novas fases, e dessa maneira buscar ao saber.

No que diz respeito ao reconhecimento do saber histórico dos alunos, segundo Barca (2018) deve-se considerar a realização de exercícios de análise da mudança conceitual em que se possa verificar as mudanças conceituais qualitativas das afirmações. Esses conhecimentos, ainda de acordo com Barca (2018, p. 85), podem ser avaliados baseados na verdade científica como “científicos, aproximados, de senso comum ou alternativos”.

Essa organização teórica da aula advém dos princípios socioconstrutivista, de realismo crítico que dá grande ênfase ao contexto e, por isso, é denominada de aprendizagem situada ou contextualizada. Então é necessário perceber-se o contexto que se está a ensinar e que os estudantes estão aprendendo, desta forma compreendendo como o pensamento está sendo constituído a partir das vivências dos sujeitos.

As teorias filosóficas da História são importantes na estruturação da aula, pois atribui sentido ao que se diz, ultrapassando os pressupostos teóricos para os conceitos práticos da História. Assim, é possível dar sentido aos conceitos que estão distantes de forma temporal do estudante.

Destarte, o sujeito que compreende a História de modo perspectivado é instrumentalizado em uma progressão gradual, não só de conhecimento Histórico escolar, mas de forma a poder utilizar-se dos conceitos de segunda ordem em outras disciplinas escolares e na sua vida prática agregando-o a diversos âmbitos da sua vida.

Por este motivo, o planejamento das aulas é fundamental para o acompanhamento da aprendizagem e deve estar voltado para uma compreensão global dos diversos elementos que compõe a vida social do sujeito, assim como os conceitos substantivos elencados não de forma temporal, mas de forma que faça sentido a sua compreensão de mundo. Por isso, Barca (2018, p. 80) afirma que “imaginar a aula, a priori, é fundamental para o sucesso em termos de perspectivação das aprendizagens a promover”.

O professor deve estar atento que a aprendizagem vai se concretizando no decorrer do percurso e que não deve existir uma única avaliação e de uma forma, mas diversas em momentos diferentes e de formas diversas. O contexto cultural e social dos sujeitos deve fazer parte das prerrogativas a serem levadas em consideração na elaboração e planejamento das aulas. As ideias substantivas devem estar sempre presentes nas aulas de História, pois fazem parte do próprio contexto da ciência de referência, mas as aulas podem ser iniciadas por conceitos de segunda ordem. Ao trabalhar um conceito pode-se utilizar os pressupostos da filosofia da História que convergem com as teorias da educação.

O aprendizado sofre instabilidades, apresentando progressos e possíveis retrocessos, enquanto o conhecimento está se concretizando e pode ter diferentes níveis de narrativas em um mesmo sujeito dependendo do conceito abordado. Ao verificar as possibilidades de conhecimentos históricos deve-se levar em conta a possibilidade de uma narrativa completamente diversa da esperada, porém, elaborada e genuína.

Por isso, a importância que a avaliação seja processual e se esteja disposto a verificação de resultados muito diversos daqueles esperados no planejamento inicial, sendo caracterizados como alternativos sem a rigidez do conhece ou não conhece, aprendeu ou não aprendeu. Assim também, que novas alternativas para estimular o aprendizado de História, principalmente se estiver interligado ao que os estudantes veem como proveitoso em seu dia a dia, como os jogos digitais, pode ser um estímulo ao estudo de História.

Os jogos digitais e o Ensino de História

Estudar os jogos não é uma apropriação exclusiva da contemporaneidade, pois desde a antiguidade o tema suscitava a curiosidade das pessoas. O historiador Huizinga (2019) estudou, no final da década de 1930, a episteme da temática, utilizando a denominação de ludicidade, onde realizou uma importante investigação sobre a importância cultural do jogar.

Assim, se faz necessário conhecer o que diz Huizinga sobre a temática, sabendo que ele analisou a ludicidade enquanto elemento cultural no seu livro *Homo Ludens* (2019), obra cuja primeira versão foi editada no início da década de 1938, e se tornou base para o estudo sobre jogos pelos designers de jogos e pesquisadores de diversas áreas interessados na temática.

Segundo Huizinga (2019), foi por meio do jogo que o ser humano transformou o pensamento em realidade, pois, ao nomear os objetos e os seres com informações que criou mentalmente, se propôs a explicar sua realidade criando mitos que pudessem desvendar eventos que ele ainda não tivesse uma explicação plausível. Nesse sentido, terminou jogando com a realidade e transformando-a conforme o seu pensar estabelecia.

A teoria de Huizinga (2019) estabelece o quanto o jogar é importante para a cultura das sociedades humanas, pois o jogo cria uma realidade para as diversas expressões do pensamento e sua construção cultural. Nesse sentido, jogar seria uma forma lúdica de transmitir a cultura de uma sociedade para as próximas gerações, perpetuando seus valores culturais e não apenas o lúdico. Huizinga (2019), em sua análise, consegue demonstrar o quanto o jogo está

embricado com a formação cultural humana e como existe uma relação muito próxima entre o ato de jogar e o de repassar a cultura as próximas gerações.

Já Caillois (2017), ao analisar e revisitar os conceitos de Huizinga (2019), amplia as perspectivas sobre o jogo, estabelecendo categorias e níveis sobre o jogar. Dessa forma, Caillois define o que é jogar, as características do jogo e dos tipos de jogadores, as regras do ato de jogar e, principalmente, a liberdade que o ato traz para o jogador. Isso é realizado de forma livre e espontânea, classificando-o como uma atividade livre, à parte, incerta, improdutiva, regrada, fictícia, ainda esclarecendo que as duas últimas características tendem a se excluir.

Caillois (2017) expande o conceito de jogos, classificando-os em quatro categorias: Agôn, Alea, Mimicry e Ilinx.

- Agôn: seriam os jogos de competição. Neles, as condições de igualdade de competitividade são artificialmente criadas. Pode-se jogar de forma individual ou em equipes, sendo que o treino leva a uma habilidade maior. Nessa categoria, estão, por exemplo, os jogos de esportes.
- Alea: compreendem os jogos que não dependem das habilidades do jogador, nos quais a sorte tem papel preponderante e os jogadores não têm como intervir diretamente nos resultados. Nessa categoria, estão os chamados jogos de azar, como roleta, dados e loteria.
- Mimicry: tipo de jogo em que o jogador assume personalidades diferentes da sua. Ele não é mais ele mesmo, mas outrem, que existe temporariamente para que possa jogar. O jogo Amon Us, hoje tão em voga, é um exemplo de Mimicry.
- Ilinx: é aquele tipo de jogo no qual os partícipes concordam em alterar sua estabilidade e realidade por meio de mecanismos que provocam vertigens e terror, uma realidade temporária instável e aterrorizante por consenso entre os jogadores.

Partindo das categorias de Caillois (2017), pode-se inferir que de acordo com a proposta pedagógica do docente poder-se-ia fazer a opção por aquela categorização que pudesse se configurar mais eficaz para o aprendizado, pois uma estratégia bem elaborada poderia proporcionar motivação e engajamento

do estudante, elementos relevantes para o contato e a aprendizagem de conteúdos escolares no momento do jogo.

O interesse em compreender como os jogos podem estimular o aprendizado aproximou diversos teóricos, cujos pressupostos deram origem a um movimento denominado Digital Game Based Learning (DGBL) ou Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais (ABJG), que tem como seus principais expoentes: Falkembach (2006), Gee (2009), Orozco (2009), Johnson (2012) e Prensky (2012). Esses autores defendem o potencial educacional dos jogos digitais e a sua competência de engajar e proporcionar o protagonismo ao aprendiz.

Para Costa (2017), deve-se realizar uma investigação sobre a aprendizagem em História e os games, verificando a relação afetiva entre ambos, e refletir quanto os games estão inseridos na vida dos estudantes e como a História pode se aproveitar disso, desvinculando-se do rótulo de coisa morta, que não serve para nada, que é disciplina para decorar e sem valor para a vida prática.

Realizando uma análise do texto de Costa (2017), Wanderley (2017) escreve como a interatividade dos jogos pode propiciar uma maior adesão dos jovens aos conteúdos trabalhados em História enquanto disciplina escolar, pois os conteúdos ainda são vistos como enfadonhos, evidenciando, mais uma vez, a necessidade de mudança metodológica, a partir de uma abordagem que provoque o sentimento de pertença dos jovens, gerando identificação com os conteúdos históricos. Então, percebe-se a importância das aulas de História estarem em consonância com o contexto social uma vez que a mediação tecnológica é uma realidade.

O Game Design Document, o relato de experiência e as considerações finais.

Em sua concepção inicial é necessário que haja uma equipe que trabalhe sob a coordenação de um gerente de projetos, pois é esse profissional, no contexto dos games designers, que irá orientar o que cada componente deve fazer e cobrar a execução das diversas responsabilidades delegadas por ele ao

grupo. Nesse time, o cumprimento das atribuições é o que garante um produto condizente com o que foi planejado. De acordo com Rabin (2012, p.803), há cinco fases no processo de desenvolvimento de um jogo: “conceito, pré-produção, produção, pós-produção e pós-venda”. Em nossa proposta de trabalho, as três primeiras fases são as únicas de interesse para o desenvolvimento da narrativa histórica, pois versam sobre a organização e construção da história que será desenvolvida no jogo.

Segundo Schell (2011) não é possível criar um jogo sozinho sem quaisquer organização e planejamento. Por mais que a ideia seja boa é necessário que o pensamento seja escrito sob a pena de ser esquecido. Então para que não ocorra o extravio da concepção inicial, a elaboração de um GDD seria a forma que a escrita da narrativa e mecânica dos jogos se tornam mais eficazes.

É por meio da escrita desse documento que há o discernimento se existe a possibilidade de materializar um jogo e fazê-lo começar a tomar forma. Schell (2011) ainda esclarece que também é objetivo do GDD comunicar aos outros componentes da equipe e demais colaboradores o que se pretende realizar, como também não esquecer a ideia inicial e seus detalhes.

Isto posto, é necessário explicar essas fases e como cada uma interfere na construção da narrativa que norteará o jogador durante a execução dele. A fase conceitual é onde as ideias tomam forma e as decisões iniciais são definidas. Assim, é o momento em que se decide que tipo de jogo, quais os elementos estarão presentes e o tipo plataforma a ser utilizada para hospedá-lo. Outras informações, como o nome do jogo, e a escrita de uma versão preliminar do GDD, também são produzidas nesta fase.

Durante o percurso da pesquisa que deu origem a este trabalho os estudantes foram instrumentalizados sobre como buscar as fontes históricas nos diversos repositórios digitais, assim como interrogar e problematizar essas fontes. Inicialmente, houve estranheza, pois nas suas concepções toda fonte impressa era confiável e nenhum relato deveria ser digno de confiança.

Desta forma, ao ser percebido que havia alguns equívocos no pensamento historiográfico dos sujeitos, foram necessárias algumas aulas para

que fosse percebido que as fontes têm relatos intencionais, sejam elas escritas ou não, e cabe ao investigador realizar as perguntas corretas para que seus relatos revelem as intencionalidades de quem as produziu. Ao perceberem a importância de interrogar as fontes e como elas poderiam responder de formas diferentes, os estudantes passaram a ter um comportamento muito mais respeitoso com a História e seus relatos, pois puderam compreender que os fatos históricos não são simplesmente “coisas velhas” e que “não servem” para a sociedade atual, mas um recorte de uma época que reverbera nos dias atuais.

Partindo dessa mudança atitudinal, houve maior interesse em compreender a História e buscar múltiplas fontes, com o intuito de compreender melhor a sociedade que se estava estudando.

Apesar da mudança comportamental sobre os fatos históricos, a finalização do trabalho enfrentou diversas adversidades, pois foi no período do retorno presencial e houve diversos casos de adoecimentos, inclusive da docente, o que dificultou a finalização e concretização do jogo.

Destarte, apesar de ser realizado o GDD e dois protótipos, ainda assim, existe a necessidade de maior aprofundamento da pesquisa e da realização de uma testagem das produções baseadas em fatos históricos e as possíveis implicações nas diversas possibilidades que este fato carrega consigo. Por este fato, faz-se premente a continuação da pesquisa com a finalização dos pressupostos da proposição.

Referências

ASHBY, Rosalyn et al. **Empatia histórica e perspectiva nos estudos sociais**. Rowman e Littlefield: 2001.

BARCA, Maria Isabel Gomes. A formação da consciência social dos jovens no horizonte da Educação Histórica. In.: **Pensamento Histórico e consciência histórica**. Org. DE OLIVEIRA, Thiago Augusto Darvarim. Curitiba. W.A. Editores, 2018.

BARCA, Isabel. **Perspectivas em educação histórica**. Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2005.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. Ométodo da revisão integrativa nos estudos

organizacionais. **Gestão e sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

CAILLOIS, Rogério. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Editora: Editora Vozes Limitada, 2017.

COSTA, Marcella Albaine Farias. **Ensino de história e games: dimensões práticas em sala de aula**. Curitiba: Apris, 2017

FALKEMBACH, Gilse Antoninha Morgental. Concepção e desenvolvimento de material educativo digital. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 3, n. 1, 2013. DOI: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.13742>.

FREIRE, Paulo. Educação 'Bancária' e Educação Libertadora. In: PATTO, Maria Helena. (org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1997.

GEE, James Paul. Bons videogames e boa aprendizagem. **Revista Perspectiva**, v. 27, n. 1, 2009. ISSN: 0102-5473.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, v. 22, p. 131-150, 2006.

LEE, Peter. Colocando princípios em prática: entender a história. In: BRANSFORD, J.D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **Como os alunos aprendem: história, matemática e ciências em sala de aula**. Washington, DC: National Academy Press, 2005.

OROZCO, G. Jugando y aprendiendo. El desafío de "reaprender" con videojuegos. In: **Jornadas del Foro Mundial De La Televisión Infantil**. 1., 2009. Anais [...]. OETI, 2009, p. 92-103. Disponível em: http://www.oeti.org/web/archivos/2_Castellano_Forum_reducido.pdf. Acesso em: 05 abr. 2021.

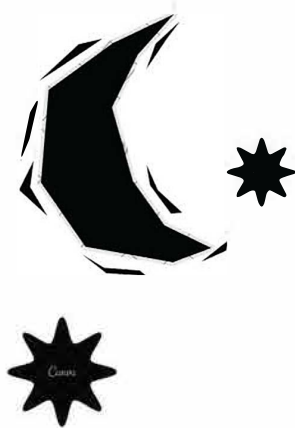
PRETTO, Nelson De Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira. **Tecnologias e educações: um caminho em aberto**. Em Aberto, v. 35, n. 113, 2022.
RABIN, Steve. Introdução ao Desenvolvimento de Games: entendendo o universo dos jogos. Volume 4. São Paulo: Cenqage Learning, 2012.

REIS, Diego. Coronavírus e desigualdades educacionais: reposicionando o debate. **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1-5, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15592.209209226414.0605>

SHELL, Jesse. **A Arte de Game Design: o livro original**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

WANDERLEY, Sonia. Gamificação e Ensino da História: uma experiência didática. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p.137-143, dez. 2017. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos>. Acesso em: 23 jan. 2021.

WHITTEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. **The integrative review: updated methodology.** *Journal of advanced nursing*, v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005.



Realização:



UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO



Programa de
Pós-graduação
em História

Apoio:

