Organização
Luís Fernando Cerri
Juliana Alves Andrade
Giuvane de Souza Klüppel



A pesquisa no Ensino de História em tempos presentes:

Práticas de pesquisa e democracia

ABEH

Editora Universitária da UFRPE

A pesquisa no Ensino de História em tempos presentes:

Práticas de pesquisa e democracia

Organizadores:

Luís Fernando Cerri

Juliana Alves Andrade

Giovane de Souza Klüppel

2023



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 Araujo 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)
Osvaldo Mariotto Cerezer (UNEMAT)
Wilian 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)
Osvaldo Cerezer (UNEMAT)
Raquel Alvarenga Sena Venera (Univille)
Sandra Regina Ferreira de Oliveira (UEL)
Sebastián Plá (UNAM - México)
Valéria Filgueiras Dapper (UFMT)

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. Carollina 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
Giuvane 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] : práticas de pesquisa e democracia / Luis Fernando Cerri, Juliana Alves de Andrade, Giuvane de Souza Klüppel (orgs.). -- Ponta Grossa, PR : Associação Brasileira de Ensino de História : Editora da UFRPE, 2023. -- (Coleção XIII ENPEH ; 4)
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-992865-6-8

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

23-176379 CDD-907

Índices para catálogo sistemático:

1. História : Estudo e ensino 907

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

Sumário

Apresentação……..9

Ensino de História e disputas pela memória.....16

ENSINO DE HISTÓRIA, USOS PÚBLICOS DA HISTÓRIA E SENTIDOS DA COMEMORAÇÃO: OS 300 ANOS DA CHEGADA DA BANDEIRA DO ANHANGUERA EM TERRAS GOIANAS
Miriam Bianca Amaral Ribeiro.....17

“EU FIQUEI BEM QUIETINHA, NÃO RESPONDI NADA A ELE”: MEMÓRIAS DE UMA JOVEM ESTUDANTE
Tatiane de Oliveira.....28

A PRODUÇÃO HISTÓRICA DA “INDEPENDÊNCIA DO BRASIL”: UMA ANÁLISE DO 7 DE SETEMBRO NOS LIVROS DIDÁTICOS EM SEU BICENTENÁRIO
Guilherme José Schons, Halferd Carlos Ribeiro Júnior.....40

UMA PEQUENA ANÁLISE SOBRE RELAÇÃO ENTRE A ARQUITETURA E CULTURA ESCOLAR: DA ANTIGA ESCOLA PRÁTICA DE AGRICULTURA CARLOS BOTELHO E ATUAL ETEC PROFESSOR EDSON GALVÃO, ITAPETININGA (SP)
Monica Maria Toscani Cseri, Antonio Simplicio de Almeida Neto……57

A HISTORIOGRAFIA DA HISTÓRIA DAS MULHERES NO BRASIL E SUA INFLUÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA
Ana Maria Lucia do Nascimento.....74

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE: LOS APORTES DEL PROGRAMA JÓVENES Y MEMORIA (RECORDAMOS PARA EL FUTURO)
Federico Urricelqui.....87

MEMÓRIA E REFORMAS EDUCACIONAIS DAS DÉCADAS DE 1960-70: O LUGAR DO CONHECIMENTO HISTÓRICO
Sandra Regina Mendes.....99

ENTRE NARRATIVAS INDÍGENAS NO RIO GRANDE DO NORTE: COMPREENDENDO AS DISPUTAS PELO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DAS RELAÇÕES SUCEDIDAS NO ESPAÇO ESCOLAR
Emerson Naylton Bezerra Pereira.....114

Ensino de História e educação democrática: problematizações teóricas, experiências de resistência, proposições pedagógicas de caráter emancipador 128

"ATENÇÃO! ATENÇÃO! É UMA NOVA ERA NO BRASIL. MENINO VESTE AZUL E MENINA VESTE ROSA!": A PRESENÇA DA "IDEOLOGIA DE GÊNERO" NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA GRANDE FLORIANÓPOLIS (2018-2022)
Robson Ferreira Fernandes.....129

APOLOGIA À DITADURA MILITAR NA ESCOLA: REFLEXÕES EM TORNO DO ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE NEGACIONISMOS E AVANÇO DO CONSERVADORISMO
Dora de Sá Gallindo.....143

FORMAÇÃO INSURGENTE NAS LICENCIATURAS EM HISTÓRIA: RESISTÊNCIAS ÉTICO-POLÍTICAS EM TEMPOS NEOLIBERAIS
Henrique Safady Maffei.....157

Estudos e Pesquisas em Didática da História: abordagens e perspectivas....172

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA NO SEMIÁRIDO: AS ABORDAGENS E PERSPECTIVAS DA PRÁTICA ALIMENTAR DE USO DOS CACTOS E DAS BROMÉLIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA
José Carlos Silva, Iranilson Burit Oliveira.....173

NARRATIVAS ENVENENADAS: HISTÓRIAS E TERROR - UMA ABORDAGEM A PARTIR DE QUADRINHOS
Tayane Ferreira de Almeida.....189

MANGÁS E ENSINO DE HISTÓRIA: A UTILIZAÇÃO DOS QUADRINHOS NA SALA DE AULA SOBRE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL NO JAPÃO
Dionson Canova.....199

O ENSINO DE HISTÓRIA NO TEMPO PRESENTE: E AS NOVAS PERSPECTIVAS DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NO AMBIENTE EDUCACIONAL
Alvanir Ivaneide Alves da Silva.....211

INTRODUÇÃO À "HISTÓRIA DIFÍCIL" COM KARL JASPERS
Márcia Elisa Teté Ramos.....224

PESQUISAR A APRENDIZAGEM: TEORIA E PRÁXIS DE UMA AULA REMOTA SOBRE ANTIGUIDADE E A TRIPARTIÇÃO TEMPORAL COMO FUNDAMENTO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA
Thiago Augusto Divardim de Oliveira.....239

O historiador e a formação histórica: contribuições para o ensino e aprendizagem em História.....255

O PROFESSOR PESQUISADOR: REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA
Geraldo Becker, Ana Claudia Urban.....256

POR QUE REFLETIR SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ENSINO DE HISTÓRIA? UMA ANÁLISE DAS EXPLICAÇÕES DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA
Aaron Sena Cerqueira Reis.....273

A CONTINUIDADE DA INDICAÇÃO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO CURRÍCULO PARANAENSE DO ENSINO MÉDIO: EM BUSCA DA PRÁXIS DOCENTE
André Luiz da Silva Cazula, Geyso Dongley Germinari.....283

ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIO HISTÓRICO: UM ESTUDO SOBRE OS SABERES DOS/AS ALUNOS/AS SOBRE A ESTAÇÃO FERROVIÁRIA DE OURINHOS
Karina Jacób Monteiro, Sandra Regina Ferreira Oliveira.....294

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 cientifica 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 congregar 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

Ensino de História e disputas pela memória

ENSINO DE HISTÓRIA, USOS PÚBLICOS DA HISTÓRIA E SENTIDOS DA COMEMORAÇÃO: OS 300 ANOS DA CHEGADA DA BANDEIRA DO ANHANGUERA EM TERRAS GOIANAS

Miriam Bianca Amaral Ribeiro[1]

O governo de Goiás, através de sua Secretaria de Cultura e contando com aliados como o IHGG, Instituto Histórico e Geográfico Goiano, a SGHA, Sociedade Goiana de História da Agricultura, vinculada à SGPA, Sociedade Goiana de Agricultura e Pecuária, entidade regional do latifúndio, está organizando uma série de eventos, publicações e intervenções midiáticas para a construção de uma grande comemoração pública tendo como objeto, os 300 anos da chegada da bandeira do Anhanguera por essas terras. Estão sendo preparadas publicações, inaugurações, sessões de debates, entre outras intervenções. Exemplo disso, já ocorreu a inauguração festiva da reforma do IHGG, financiada pelo Banco SICOB, onde a sede histórica da entidade foi cedida ao banco e hoje é uma agência dessa empresa, sendo que os arquivos e atividades do Instituto ficaram restritos a um prédio anexo. O evento contou com representantes das entidades envolvidas e autoridades do governo do estado, sendo as falas submetidas à condição de parte das comemorações dos 300 anos da chegada da bandeira do Anhanguera. Estão em andamento publicações que contam com a contribuição de historiadores vinculados à universidades, mas, convidados individualmente e não como representação institucional. Consideramos esse detalhe revelador, pois isso capta, para o projeto, colaboradores credenciados academicamente, mas não implica em estabelecer uma articulação com a universidade, o que, necessariamente, os levaria a um debate interno, institucional, sobre a adesão ou não a ele.

Esse texto se apresenta uma contribuição ao debate sobre os sentidos das comemorações e suas relações com a história pública e o ensino de história,

[1] Doutora,UFG. mbiancaribeiro@yahoo.com.br

e é também uma posição política e pública dessas professoras quanto aos usos públicos da história para reafirmação e atualização da história hegemônica.

Estamos aqui, vivos, trabalhando e nos encontrando nesse evento por causa da humanidade, da ciência e do reconhecimento da ciência como produção dessa humanidade, que se faz como luta pela vida, como defesa da vida. Não há lugar para nenhuma tergiversação sobre o negacionismo científico nesse trabalho. Combater toda forma de negacionismo é, antes de tudo, defender a vida, o direito à vida, o respeito à vida. Não combater com veemência o negacionismo genocida que escondeu a vacina e deu 'lombrigueiro' para combater a Covid, é fazer coro com ele. Não denunciar como genocídio, as mais de 400 mil mortes que aconteceram depois de já existir vacina, é dar sustentação ao negacionismo. Nas ciências biológicas, essa contradição ficou explicitada como, de um lado, a defesa da vida e de outro, antagônico e irreconciliável, a comemoração cínica da morte. Conceituamos cinismo aqui como a intenção deliberada, consciente, planejada, de mentir.

Nós, das ciências humanas, cientistas da história, se não combatemos a comemoração da chegada da colonização genocida, tantas vezes já investigada, desconstruída, objeto de tanta produção acadêmica onde a reconhecemos, amplamente, como confronto desigual de civilizações, estamos também assumindo o negacionismo como princípio para nossa intervenção. Ou o combate ao negacionismo científico se aplica às ciências da natureza e não serve para as Ciências Humanas?

Colaborar com isso, de qualquer maneira, por escolha, ingenuidade ou boas intenções, é a mesma coisa: se juntar e alimentar o discurso de dominação. Aqui cabe o combate à colaboração de colegas de profissão à esse projeto comemorativo. Aquela versão de que vamos participar para fazer o contraponto submerge diante da hegemonia, da indústria cultural e vira apenas colaboração mesmo. O que a população em geral, vai ver, é a comemoração, porque ela é hegemônica. Confrontar esta intervenção de usos público e ensino de história para além dos espaços escolares é o mínimo de discernimento que nos autoriza estar aqui, vivos e trocando ideias sobre o mundo à nossa volta.

De nossa parte, em conjunto com um grupo de colegas, estão empreendendo ações de denuncia e combate aberto a essas comemorações e, nesse sentido é que afirmamos que esse texto é uma discussão acadêmica associada a uma posição pública que pretende a denúncia e combate a esse projeto.

Para tratar essa temática, estamos partindo do conceito de cultura história e suas relações com os usos públicos da história e a história ensinada. Cultura histórica, a partir de Le Goff (Le Goff, 2003), seria o modo como as sociedades constroem e reconstroem seu passado ou o que as pessoas consideram sobre seu passado e que lugar, espaço e valor, lhe destinam num determinado momento. Quer dizer, há uma forma como a sociedade entende e interpreta seu passado, a cultura histórica. Essa interpretação se articula às relações de poder, e então, há interpretações em disputa em uma sociedade de classes antagônicas, sendo uma, aquela vinculada aos interesses das classes dominantes, então, hegemônica. Nos ajuda também Raymond Willams (WILLANS, 1979) quando nos diz que ressignificamos o passado, de onde o que nos chega como resíduo, emerge com novos sentidos no presente e é, então, é ressignificado pelos interesses que nos cercam, agora.

Aqui entramos com as relações entre o ensino de história, os usos públicos da história, a noção de cultura histórica e ressignificação. A história é ensinada dentro e fora das salas de aula. Há o uso público de um projeto de história ensinada e produzida como cultura histórica hegemônica, nas ruas, nos monumentos, nos nomes das escolas, das praças, nos eventos, nas mídias de todo tipo. O que a hegemonia elege para comemoração é parte desse projeto.
Isso é também uso público da história a partir desses mesmos interesses e projetos em disputa. Quem comemora a data, o fato e o herói hoje, o faz a partir de seus interesses de hoje, do jogo político e ideológico que se quer manter hegemônico hoje. Quem está no palanque dos desfiles de 7 de setembro, por exemplo, quem faz o discurso exaltando o projeto de nação, quem manda cantar o hino que nos manda morrer pela nação, é quem manda hoje, com seus interesses e significados.

O problema da invenção dos heróis é que com essa lógica matamos essa história como processo coletivo, transferimos a alguém supostamente superior e por alguma razão, mais importante, capaz e merecedor que nós, a ação da história. Eles são os merecedores de monumentos, lembrança, livros didáticos. Por isso, nós, seres comuns, nos anulamos como sujeitos da história, porque querem nossa passividade e subserviência hoje. São tão grandes, fortes e tanto fizeram pela nação, que nós temos que, no mínimo trabalhar muito para o crescimento da pátria, para o progresso da nação e, inclusive, estar pronto para morrer por ela, hoje. Isso está nos hinos. Por isso, fazem tudo para nos espelharmos nessas condutas. Hoje, tem gente morrendo por esse país sim. Lideranças indígenas estão sendo mortas, lutadores pela floresta e pela reforma agrária estão sendo mortos, todos os dias. Estão morrendo por outro projeto de nação, hoje. História não é o estudo do passado.

Por exemplo, durante o império em Goiás, o recorde de matrículas na disciplina de história no Liceu, fundado em 1846, foi 11 alunos, enquanto geometria ou gramática alcançava 40 alunos. Mesmo assim, isso se deu quando o professor de história era Leopoldo de Bulhões que usava as aulas para atacar o governo da província, um indicado do Imperador, e defender de seus projetos oligárquicos, e por isso, foi, inclusive, afastado da sala de aula. Mas então não se ensinava história no Império? Nem aluno tinha!

Errado. Por exemplo, o 7 de setembro, data produzida para construir a invenção da nação, era amplamente ensinado como marco fundador, com uma concepção de sujeito histórico – o herói, de tempo histórico – o marco fundador, de conceito de história, portanto. O Correio Oficial, que chegava aos professores, às repartições, às bibliotecas, incluindo o Gabinete Literário Goiano, subsidiário do IHGB em Goiás, no Império, trazia, o Correio Oficial, nos 15 ou 20 dias antes do 7 de setembro, anúncios de eventos, textos alusivos, poemas ufanistas sobre a data.

Na semana do dia 7 de setembro, as duas edições do jornal – na quarta e no sábado, eram quase totalmente dedicadas à data e nas semanas seguintes, vinham os relatados os eventos realizados. Eram peças de teatro, desfiles de tropas, missas, baile no palácio Conde dos Arcos, salva de tiros, as ruas eram

excepcionalmente iluminadas. No Gabinete Literário, funcionava na maior sala do Liceu, com janelas amplas abertas para a rua, onde se realizava sessões públicas, saraus em comemoração à independência. Quem passava debaixo da janela, ou ouvia a salva de tiros, assistia os desfiles, ouvia a missa, mesmo de fora da igreja, via as luzes acesas nas ruas, mesmo sem nunca ler uma edição do jornal, perguntava: o que tá acontecendo aqui? Ah, é a comemoração do 7 de setembro, dia da independência do Brasil. Pronto: isso é história ensinada. Isso é uso público da história. É um projeto de história elaborado no Império, passa por todas as conjunturas da República e nos chega aqui e agora, todo ano. Quando fomos às ruas no 7 de setembro de 2018, perguntar as pessoas, em pesquisa com fontes orais: o que tá acontecendo aqui? E o picolezeiro, o vendedor de algodão doce, a mãe do menino que ia desfilar, o menino que desfilou, o policial e seu cavalo, responderam: é o 7 de setembro. Pronto: é historia ensinada e isso vem se reeditando, atualizando, reensinando, ressignificando desde o século 19. É uma decisão, um projeto político elaborado e em andamento.

Pensando sobre a história ensinada em Goiás e a questão dos 300 anos, vamos retomar a origem da ideia hegemônica de nação. O IHGB, de 1838, no contexto pós 1822, junto com o Colégio Pedro II, de 1837 construíram e esparramaram a história do Brasil como pretendia o Império, diante dos movimentos separatistas, das contradições do acelerado esgotamento do trabalho escravo, da necessidade de inventar e instituir uma ideia de nação una, harmoniosa, moderna, branca, quase europeia. Três pilares sustentam esse projeto: a unidade territorial, a eleição de datas, fatos e nomes para constituírem a história a ser ensinada e a invenção da harmonia das três raças que formariam o povo brasileiro, capitaneados pelo branco, segundo o roteiro apresentado por Von Marthius, desenvolvido por Varnhagen e didatizado por Joaquim Manoel de Macedo, autores-eixo dessa produção. Isso deveria ser capaz de instituir um amor à nação, pelo que morreremos para defender seu território, reverenciaremos os que são melhores e superiores que nós, que capazes grandes feitos em datas rememoradas, unificados pelo congraçamento dos povos ou etnias, raças que, juntas, lado a lado e harmoniosamente, edificamos

essa nação. Na Praça Cívica, em Goiânia, está instalado o Monumento às Três Raças, da artista Neuza Moraes, onde essa harmonia para o progresso está materializada em uma obra imensa onde representantes das três etnias erguem obelisco, como se as etnias, juntas e como igual esforço, erguessem o estado, o país, a nação.

Chegamos, então, ao Anhanguera. Ele cumpre todos esses requisitos como mito fundador. A produção desse mito é intencional, abarca a noção de região como inserida no projeto de nação, pois a região em si não cabe nesse projeto exatamente por indicar peculiaridades, histórias próprias que podem desencadear separatismos. Então, o mito regional só existe se inserido no projeto de nação. É o caso do Anhanguera. Ele é o desbravador que inseriu novos territórios que não se pensam separados, é o representante do progresso europeu quase branco e é marco temporal fundador a partir da lógica colonial. Desde sua instituição, nunca mais conseguimos destruí-lo como referência para os usos públicos da história e para a história ensinada sobre Goiás, pois isso permanece como cultura histórica hegemônica e volta à tona nesse asqueroso projeto de comemoração disso tudo, de novo.

Não é ao acaso que Silva e Souza, ao se referir aos Goyazes, já em 1812, diz: “Nação mais branca que o ordinário dos índios desta capitania, e domiciliária no lugar da vila e pelas vizinhanças da Serra Dourada, pacífica e já extinta” (SILVA E SOUZA, 1998). Nada mais pacífico que alguém extinto. Os Goyazes, moradores da região há pelo menos 3000 mil anos, foram extintos nos primeiros 30 ou 40 anos da ocupação colonial mineradora. É isso que vai se comemorar.

O mito fundador de Goiás, como se não existisse ocupação humana antes destes 300 anos, vem vindo, então. Sua instalação não é nova, nem sua comemoração. A partir de meados dos anos 1840, o dia 3 de julho de 1722, tida como data da saída da bandeira do Anhanguera de São Paulo, passa a ser comemorado em Goiás, anualmente. Eram diversas atividades públicas como missas, salva de tiros, sessões solenes no Gabinete Literário, discursos, desfiles de tropas, iluminação especial das ruas, eventos no Palácio Conde dos Arcos, sede do governo. Isso era história ensinada para além das salas de aula. Isso

era história ensinada para além das salas de aula. Alguém que observasse esse movimento excepcional na cidade, poderia perguntar: O que está acontecendo hoje nessa cidade, para ter tanta festa? E obteria a resposta: É a festa da chegada do Anhanguera! Trata-se de uma aula de história para alguém que, provavelmente, nem sabia ler ou escrever ou nunca teria entrado em uma sala de aula, muito menos de história.

Isso já era uso público da história para reafirmação do poder hegemônico, mesmo que a Colônia já tivesse sido superada e vivêssemos em pleno Império. Note-se que a referencia é a partida de São Paulo e não a chegada aqui. Sempre é de lá pra cá, de onde saíram os bandeirantes portadores do progresso.

O primeiro livro de uso obrigatório em todos os colégios secundários brasileiros - incluindo o Lyceu de Goyaz , fundado em 1846 - o 'Lições de História do Brasil', de Joaquim Manoel de Macedo, de 1861, registra assim o bandeirante: "Bueno da Silva, o Anhanguera seria um cruel algoz nos dias de hoje. Mas quem se compara a ele, em ousadia e bravura. É o nome de Anhanguera que ficou gravado na memória pátria".(CORREIO OFFICIAL,1877, p. 1)

Essa é uma pequena citação do longo trecho transcrito do livro escolar de leitura de história do Brasil para o Correio Official, na Secção Documentos Históricos, da edição de 10 de março de 1877, página 1. Ou seja, na capa, lembrando aqui que documento histórico nesse momento não era objeto de reflexão, problematização e sim, comprovação da verdade. Lembrando também que os textos do Correio Oficial não só ensinavam a história fora das salas de aula, como também era material de trabalho nas salas de aula, como texto de leitura diante da escassez de impressos. Ou seja, a ideia do Anhanguera como fundador de Goiás estava sendo ensinada dentro e fora da escola.

Em 1922, os duzentos anos da partida da bandeira do Anhanguera mereceu um programa de comemorações executado em 3 de julho. As atividades foram anunciadas na edição de 1º de julho de 1922, e sua execução descrita na edição seguinte:

> "O Estado de Goyaz celebrou hontem o 2º Centenário da partida da bandeira acaudilhada por Bartholomeu Bueno da Silva e que abriu caminho até nossas terras, através de mil dificuldades. [...] Promovendo-a, o Governo teve de animo não só render

> homenagem à memória dos heróicos bandeirantes, mas ainda edificar às crianças das escolas com o exemplo da perseverança e coragem fecundas. [...].
>
> Ás 16 ½ horas, reunidos no pateo do Lyceu de Goyaz os alunnos de todas as escolas primárias e secundarias, saíram formando extensa e brilhante procissão cívica, que seguiu a desfilar perante o monumento do Anhanguera, na praça da Lapa, onde entoaram em côro diversos hynnos patrióticos.
>
> Presentes altas autoridades federaes, estaduaes e municipaes, o Sr. Joviano de Moraes, Secretario do Interior, em pharases vibrantes e conceituadas, apresentou ao povo o orador da festa, dr. Benjamin Vieira, que proferiu eloqüente e substancial discusrso, entretecido pelos feitos dos bandeirantes, terminando com palavras dirigidas à mocidade, que devia inspirar-se nas glorias do passado, para, por sua vez, serem as glórias futuras da Pátria" (CORREIO OFFICIAL, 1922, p. 4).

O monumento à frente do qual desfilaram os alunos da cidade, a Cruz do Anhanguera, já vinha sendo merecedor de registro no *Correio Official* desde 1918, quando foi inaugurado. O passado e sua rememoração serviriam ao projeto presente de nação. Esse seria o único monumento assim considerado nesse período:

> "Terá lugar brevemente a inauguração solenne do monumento erecto à Cruz do Anhanguera, na praça da Lapa. A bem lembrada idéia que propagará a feliz recordação de uma etapa já bem longínqua da história da descoberta de Goiás, e que a par de engrandecer nossa Fama, é um atestado de quanto merece a activa campanha" (CORREIO OFFICIAL, 1918, p. 3).

Seguindo para a transição da Primeira República para o período Vargas, instalado pela reordenação do pacto oligárquico conhecido com Revolução de 1930, temos novos elementos desse percurso. Pedro Ludovico assumiu como interventor em novembro de 1930 e em janeiro de 1931 instituiu a disciplina História de Goiás para o curso de formação de professores.

O livro adotado para uso didático para o ensino da disciplina foi a '*Súmula* da História de Goiás', do Americano do Brasil, que trazia em sua "Primeira Parte: O bandeirantismo Paulista, ou seja, começava-se o livro com a fundação do estado pelos bandeirantes". (BRASIL, 1982).

Para a escola primária, onde trabalhariam as normalistas que estudaram no livro de Americano do Brasil, Ofélia Sócrates Nascimento escreveu 'Goiás, coração do Brasil', que diz assim:

> ‘Valente e audacioso, dedicou-se à vida de bandeirante, penetrando sempre pelos sertões brasileiros em busca de ouro, prata e pedras preciosas e índios, arrostando os maiores perigos, pois tinha de lutar contra os selvagens, os animais ferozes e rigores do tempo”. (MONTEIRO, 1983, p. 35)

Existem dois hinos estaduais oficiais em Goiás. O primeiro, produzido em 1919, composto por Antônio Abreu e Custódio Góes, diz assim:

> “No coração do Brasil / Domínio da primavera / Se estende a terra goiana / Que nos legou Anhanguera/O bandeirante atrevido/Desbravador do sertão / De cada pedra abalada / Deixou na audácia um padrão” (ALEGO, 2022).

O segundo, obra de José Mendonça Teles e mais cantado nas escolas, eventos e desfiles, diz assim:

> “Santuário da Serra Dourada / Natureza dormindo no cio / Anhanguera, malícia e magia / Bota fogo nas águas do rio / Vermelho de ouro assustado / Foge o índio na sua canoa / Anhanguera bateia o tempo / Levanta-te Arraial Vila Boa” (ALEGO, 2022).

O que temos nos hinos, ensinados aos estudantes das escolas e cantado por todos nas rotinas diárias, é a afirmação da bandeira do Anhanguera como marco fundador do estado, outra vez. A noção de progresso trazido pela chegada das bandeiras se contrapõe ao domínio da natureza, quando as relações entre indígenas e mundo natural produziram aquela ideia de selvageria que incluía os seres humanos até então não alcançados, segundo essa lógica, pela civilização. Temos, então, diariamente, uma história ensinada nas escolas antes mesmo dos alunos adentrarem as salas de aula, isso sem falar em outros espaços em que isso é ensinado através dessas cantorias.

Nas escolas militarizadas, a agenda anual traz, desde o texto de abertura, a história hegemônica ensinada que reafirma o mito fundador, a exemplo desse trecho: “Nosso estado nasceu com as bandeiras, ladeado por mitos, vultos e fatos. Conhecemos anhangueras, coras, leandros...”(GOIÀS, 2019)

Em 2001, no governo de Marconi Perillo, Goiás pagou uma fortuna para ser enredo da Caprichosos de Pilares, com o tema ‘Goiás, um sonho de amor no coração do Brasil’. O carro abre alas, o que apresentava o estado ao país, ou seja, a identidade de Goiás era uma estátua gigante do Anhanguera, segurando um prato gigante com uma moça dançando como se fosse o fogo que o bandeirante pôs na pinga e espantou os indígenas. Se acessarmos o termo

‘Goyazes’ no Wikipédia, nesse momento, vamos achar:“Goyazes é o nome usado para designar os índios homenageados pelos portugueses ao fundar a cidade de Vila Boa de Goyaz em 1736.” (WIKIPEDIA, 2022). Aqui, os Goyazes, como já vimos, extintos logo no início da ocupação mineradora, são ‘homenageados’ pelos portugueses.

Em Goiânia e em Goiás, a referência pública ao mito fundador está em todos os cantos, ensinando a história hegemônica:

A praça é do Bandeirante, onde está a estátua do Anhanguera. A TV é Anhanguera. A faculdade é Anhanguera. A avenida é Anhanguera. O sistema de rodovias de SP para o interior do Brasil é Anhanguera – Bandeirantes. O Palácio do governo estadual é das Esmeraldas. Perto de Catalão, temos um município que se chama Anhanguera. O Clube de Diretores Lojistas de Goiânia tem, desde 1973, o Troféu Anhanguera, prêmio anual para quem se destaca no mercado.
A sinfonia a ser tocada nas comemorações do genocídio colonizador é Anhanguera.

É a história hegemônica sendo ensinada para todo lugar que se olhe, reeditada, atualizada, ressignificada. Do que nós estamos falando, enfim? Estamos falando dos 46% de aumento de invasões de garimpeiros em terras indígenas, só esse ano. Estão, nesse momento, embebedando as indígenas para fazer sexo, inclusive com estupro de crianças. Ser decolonial não é sobre o passado como se ele não estivesse presente. Ser decolonial no debate acadêmico não se descola de ser decolonial contra a atitude colonial que nos cerca, inclusive nas celebrações da colonização, como a que está em andamento, aqui, debaixo dos nossos narizes goianos.

Referências

A CRUZ do Anhanguera. *Correio Official*, Goyaz, 18 maio 1918, Noticiario, p. 20.

BRASIL, Antônio Americano do. Súmula da História de Goiás. Goiânia: SECUT, 1982.

BARTOLOMEU Bueno da Silva. *Correio Official*, Goyaz, 10 mar. 1877, p. 1.

GOIÁS. Agenda do Colégio Militar, 2021.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. 5ª. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

MONTEIRO, Ofélia Sócrates do Nascimento. Goiaz, Coração do Brasil. Brasília: Gráfica do Senado Federal, 1983.

https://portal.al.go.leg.br/hinosdegoias

SEGUNDO Centenário da Bandeira do Anhanguera. *Correio Official*, Goyaz, 4 jul. 1922, Noticiario, p. 3.

SOUZA, Luiz Antônio da Silva e. Memória do descobrimento, governo, população e cousas mais notáveis da Capitania de Goyaz (1814). Goiânia: Editora UFG, 1998.

MILAGRES, Luis. Goiás, um sonho de amor no coração do Brasil. Disponível em https://www.vagalume.com.br/caprichosos-de-pilares/samba-enredo-2001.html

Goyazes. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Goyazes
WILLANS, Raymond. Literatura e Marxismo. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

“EU FIQUEI BEM QUIETINHA, NÃO RESPONDI NADA A ELE”: MEMÓRIAS DE UMA JOVEM ESTUDANTE

Tatiane de Oliveira[1]

Introdução

Apesar da dor com as adversidades diárias da vida é preciso tentar tirar algum proveito das experiências vividas, boas e ruins, aprender com o passado, presente e pensar no futuro, mas isso é trabalhoso, “pois a felicidade não está no ouro, mas no trabalho duro” para encontrá-lo (BENJAMIN, 2012, p. 123). Quase não há tempo e nem interesse no trabalho de narrar e escutar para aprender com as próprias experiências e/ou com as dos outros. Assim, com o propósito de apresentar alguns dados da minha tese de doutoramento que está em fase inicial, este trabalho analisa fragmentos das narrativas de memória de vida e de permanência escolar, de uma mulher jovem estudante, da camada popular, do 3º ano do ensino técnico em secretariado integrado ao ensino médio, do Instituto Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá/Octayde Jorge da Silva. O pertencimento à camada popular, neste trabalho, está relacionado à renda familiar mensal igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita e ao estudo do ensino fundamental completo em escola pública.

Sobre a memória, em tom “profético”, o filósofo Nietzsche questiona: “como fazer no bicho-homem uma memória? Como gravar algo indelével nessa inteligência voltada para o instante, [...] nessa encarnação do esquecimento? [...] Grava-se algo a fogo, para que fique na memória: apenas o que não cessa de causar dor fica na memória” (SELIGMANN-SILVA, 2022, p. 12). As memórias, que são individuais e ao mesmo tempo coletivas, com suas conciliações e conflitos, são compartilhadas por meio da linguagem e no momento das interações os testemunhos são invocados, seja para sustentar ou para enfraquecer o que se fala, mas também para complementar as lembranças que

[1] Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL), na UFMT, campus Cuiabá. Docente do Instituto Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá/Octayde Jorge da Silva. E-mail: tatioliveirasp@hotmail.com

parecem perdidas. A primeira testemunha invocada é sempre o próprio sujeito (HALBWACHS, 1990).

A memória, com suas conciliações e conflitos, abarca a memória familiar que é, nos dizeres de Anne Muxel, “nossa terra [...] uma lembrança que não podemos nos desfazer”. Mas junto a essa lembrança que não se desfaz, o esquecimento é como o “vinho tranquilizador de Helena”, da Odisséia, que pode trazer algum alívio para a dor. Um exemplo disso é quando o sujeito perde algo/alguém que o fazia feliz e a memória dessa perda o faz sofrer, nesse caso, o esquecimento pode servir para trazer algum conforto (CANDAU, 2021, p. 141;127).

O “conhecimento de si”, conforme Jean-Yves Lacoste, depende da “memória de si que é a base para o reconhecimento das próprias identidades, ou seja: “*Memory make us, we make memory*”, isto é, a memória nos faz e nós fazemos a memória[2] e esse processo constrói as histórias de vida de cada sujeito. A memória é a identidade em plena atividade e traz lembranças alegres e satisfatórias, mas também perturbações, angústias e traumas (CANDAU, 2021, p. 16).

O gênero, a raça e a classe são analisados, neste trabalho, como interseccionais (CRENSHAW, 2002) que é um conceito que problematiza eixos que se misturam entre si, estruturam, subordinam e discriminam alguns grupos, “[...] situação injusta em que, sistematicamente e por um longo período, um grupo nega a outro grupo o acesso aos recursos da sociedade” (COLLINS, 2019, p. 33). Na visão de González (2018), “ser negra e mulher no Brasil” traz uma “tripla discriminação”, já que o racismo e o sexismo empurram as mulheres para a parte mais baixa das opressões.

Davis (2016) e hooks (2018) demonstram em suas pesquisas que as opressões interseccionais atormentam as mulheres, principalmente as mulheres pretas e pardas da camada popular/trabalhadora, sobre isso, Davis traz o testemunho oral, em protesto, feito pela Sojourner Truth, nos Estados Unidos, em 1851:

> Arei a terra, plantei, enchi os celeiros, e nenhum homem podia se igualar a mim! Não sou eu uma mulher? Eu podia trabalhar

[2] Tradução minha.

> tanto e comer tanto quanto um homem – quando eu conseguia comida – e aguentava o chicote da mesma forma! Não sou eu uma mulher? Dei à luz treze crianças e vi a maioria ser vendida como escrava e, quando chorei em meu sofrimento de mãe, ninguém, exceto Jesus, me ouviu! Não sou eu uma mulher? (DAVIS, 2016, p. 77).

No Brasil, trago como exemplo a Carolina Maria de Jesus que em sua obra, *Quarto de despejo*, escrito por volta de 1960, traz o seu dia a dia de mulher, preta e em situação de miséria, de forma poética para tentar aliviar a dor diária:

> Deixei o leito as 3 da manhã porque quando a gente perde o sono começa a pensar nas misérias que nos rodeia. [...] Enquanto escrevo vou pensando que resido num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol. Que as janelas são de prata e as luzes de brilhantes. Que a minha vista circula no jardim e eu contemplo as flores de todas as qualidades. [...] É preciso criar este ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela (JESUS, 2014, p. 58).

Os testemunhos da Sojourner Truth e da Carolina Maria de Jesus, no âmbito decolonial que acontece a partir do movimento dos sujeitos que se encontram à margem, esquecidos, emudecidos, excluídos, apagados e desprezados, são reações contra a estrutura colonial na forma de ser, de pensar e de criar, nas “brechas” abertas por sujeitos que resistem a esse processo contínuo (WALSH, 2016, p. 69).

Sobre a juventude, segundo a Lei nº 12.852/2013, que “Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, [...] são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade”. Nesta pesquisa, para além da biologia com idades demarcadas e seguindo os estudos de Dayrell (2003) e Groppo (2017), a juventude aqui é considerada como construção social, histórica e cultural, da mesma forma que os conceitos de gênero, de raça e de classe.

Quanto à metodologia, fugindo do padrão eurocêntrico estabelecido, utilizo a história oral testemunhal que é um gênero de discurso que tem o poder de trazer à tona pela oralidade e depois pela escrita transcriada, uma narrativa passada (PORTELLI, 2001) que traz consigo os sentidos, as subjetividades e os simbolismos imbricados nos sujeitos. “[...] A história oral testemunhal [...] combina aspectos da história oral de vida e da história oral temática. [...] Caracterizada por narrativas inscritas nas vivências dos narradores. [...] voltado à promoção da escuta de pessoas [...]” (SEBE; SEAWRIGHT, 2021, p. 75;76). A

análise das narrativas é interseccional de gênero, de raça e de classe, considerando os estudos de Davis (2016) e hooks (2018).

Os critérios para a escolha das colaboradoras (SEBE; SEAWRIGHT, 2021) da pesquisa foram: ser mulher[3], jovem e estudante do 3º ano do ensino técnico em secretariado integrado ao ensino médio, do IFMT, campus Cuiabá/Octayde Jorge da Silva, com renda familiar mensal igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita e que tenha cursado o ensino fundamental completo em escola pública.

Para obter informações complementares à pesquisa, fiz uma consulta documental (MARCONI E LAKATOS, 2011) na pasta individual das estudantes, na secretaria do campus. Primeiro imprimi as listas de estudantes das duas turmas do 3º ano do curso, em ordem alfabética e contendo os critérios. Em seguida, conferi as documentações que comprovam esses critérios e após, entrei em contato por telefone e depois presencial, no campus, para explicar a pesquisa e pegar as autorizações delas e dos(as) responsáveis, até dar o total de três que aceitaram.

A entrevista de história oral foi realizada em julho de 2022, no campus. As perguntas foram feitas no início da entrevista e as colaboradoras podiam falar de forma livre: - Quem é você? Qual é a sua história de vida e de permanência escolar?

A seguir, apresento fragmentos/recortes das narrativas de memória de uma das três estudantes que aceitaram participar da pesquisa. Na tese, as histórias das três estarão completas.

Aline

Aline, nome fictício escolhido por ela, tem 19 anos, autodeclarada negra, foi aprovada no concurso público do IFMT, em 2019 e iniciou o ensino técnico em secretariado integrado ao ensino médio, em 2020, com duração de três anos, pela modalidade de cotas: Escola Pública (ensino fundamental) e PPI (pretos, pardos ou indígenas), conforme a Lei nº Lei nº 12.711/12, “que dispõe sobre o

[3] Nas pastas consultadas nenhuma mulher trans foi identificada, caso fosse e estivesse dentro dos critérios, ela seria convidada a participar da pesquisa.

ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências". Atualmente ela está no último ano do curso.

> Em 2019, eu comecei a namorar um um rapaz que eu conheci no ensino fundamental, e nós dois, depois, com 16 anos de idade, descobrimos que eu estava grávida. Foi muito difícil.
> Como não planejamos a gravidez, no mês em que a nossa filha nasceu, nós terminamos o namoro, mas foi até melhor, pois amadurecemos, foi uma decisão conjunta, mas um período ruim porque eu sentia que ia acabar.
> Logo depois, veio um outro sofrimento porque a minha filha estava com 6 meses e eu estudava em período integral alguns dias na semana e ela não se adaptou longe de mim. Meu amigo e eu falamos com a coordenadora do nosso curso e ela apoiou que eu trouxesse a minha filha para as aulas (ALINE).

Uma gravidez não planejada na juventude e no período dos estudos dificulta a vida da estudante, ainda mais se vier acompanhada pelo término do relacionamento, pois toda a carga emocional, psicológica, financeira e dos cuidados com o(a) filho(a), muitas vezes, fica toda ou quase toda para a mulher que é a mãe.

Aline lembra e narra que o término do namoro "foi até melhor" pelo "amadurecimento" deles, sinal que talvez houvesse algum problema na relação, mas isso não é incomum, o que destaco é o poder de reflexão dela, mesmo sendo muito jovem. Uma mulher jovem aos 16 anos não está "madura", mas percebi que mesmo diante das experiências difíceis vividas por ela, lembrando que aqui trago apenas alguns fragmentos do que ela contou, ela se mostra muito determinada em busca dos seus sonhos.

De volta ao assunto da filha que não se adaptou longe da Aline - por ela ser da camada popular, acredito que não tinha/tem condições de pagar um local/berçário ou uma cuidadora - a única solução foi levar a filha de 6 meses de idade para as aulas, situação impossível de ser conciliada de forma positiva/produtiva, nesse caso, perde a mãe que não consegue prestar atenção e participar das aulas com qualidade e perde a bebê com menos atenção da mãe e em um ambiente não apropriado, da mesma forma que respalda na turma e nos(as) professores(as). Contudo, mesmo diante dessas dificuldades, a Aline não desistiu e concluiu o ensino básico no IFMT, no final de 2022.

> Nosso sonho era estudar no IFMT, no curso técnico de secretariado integrado ao ensino médio, mas não passamos na primeira tentativa, ficamos bem tristes e abalados, foi muito difícil (ALINE).

A Aline se mostra forte, decidida e não abriu mão de estudar no IFMT, na segunda tentativa ela e o melhor amigo dela conseguiram passar, e isso deve ser valorizado, sem deixar de reconhecer os problemas educacionais, sociais, políticos, raciais, de gênero etc., sobre a vida dos sujeitos. Nesse sentido, nem todas as mulheres que são mães conseguem conciliar essa situação e largam os estudos, às vezes até o trabalho, quando têm, o que lhes causa outros problemas, ainda mais para as que são da camada popular. O que facilitou esta conciliação, no caso específico da Aline, foram os estudos remotos, devido à COVID-19, o que não significa que foi uma situação fácil para ela e nem para a população de forma geral, ao contrário, foram tempos de muitas perdas, dores, angústias, medos etc.

> Em março de 2020, veio a pandemia da COVID-19, o IFMT entrou em quarentena e com o ensino remoto. Eu tive a oportunidade de continuar os estudos em casa, cuidar da minha filha e fazer o meu estágio do curso.

Nessa direção, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), referente ao setor educacional brasileiro em 2019, divulgada em 2020, demonstrou que dos 50 milhões de jovens, de 14 a 29 anos, praticamente 20,2% (em média 10,1 milhões de jovens) não completaram alguma etapa do ensino básico, os principais motivos são a necessidade de trabalhar, desinteresse nos estudos e a gravidez. Desses(as), 58,3% são homens e 41,7% são mulheres, 71,7% são pretos(as) ou pardos(as) e 27,3% brancos(as). Entre as mulheres, foco desta pesquisa, o abandono escolar se deu por falta de interesse nos estudos (24,1%), número aproximado pelo motivo de ter que trabalhar e da gravidez (23,8%), logo depois vem os afazeres domésticos (11,5%).

A colonialidade despreza os sujeitos e grupos que estão fora do padrão ocidental tido como universal e verdadeiro (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018). Assim, é fundamental o(a) professor(a) transgredir essa colonialidade que rejeita os conhecimentos que são considerados sem valor em suas práticas pedagógicas e escutar os(as) jovens estudantes, conforme aponta hooks (2013),

em seu livro *Ensinando a transgredir*, e desse modo, tentar compreender os motivos por esse desinteresse nos estudos e trabalhar voltado(a) às necessidades individuais e coletivas dos(as) estudantes, especialmente dos(as) pertencentes à camada popular que são os(as) que mais precisam trabalhar concomitante aos estudos, e das mulheres estudantes que se engravidarem não têm ou têm poucos recursos financeiros, familiares, psicológicos, entre outros. Além da responsabilidade política com projetos e ações voltadas a essas e a outras necessidades dos sujeitos que sofrem com as opressões interseccionais de gênero, de raça e de classe.

> Quando eu era criança, eu lembro que eu não usava brinco, ainda não uso. Eu fui em uma vendinha e o moço falou que eu pareço um menino porque eu não uso brinco e uso meu cabelo todo para cima. Eu fiquei bem quietinha, não respondi nada a ele (ALINE).

O homem diz como a mulher deve ser, mesmo ela ainda sendo uma criança. Em outras palavras:

- Mulher tem que usar brinco e ter o cabelo liso ou alisado, escovado ou preso, caso contrário, parece um homem!

Muito provável que se a Aline tivesse o cabelo liso, o homem não diria que ela parece um menino, a associação do brinco está ligada ao tipo de cabelo, o que demonstra o preconceito de gênero e racial. O gênero de uma pessoa não é definido pelo fato dela usar ou não brinco, ou que seja obrigada a modificar o cabelo para não parecer um menino e se encaixar dentro de normas estabelecidas de como a mulher deve ser ou se comportar. Em resposta, ela ficou “bem quietinha”, realidade que demonstra que diante de tais barbaridades do cotidiano sobre a mulher, ainda mais se ela for preta ou parda, no Brasil, a opressão é tanta que, em algumas vezes, a deixa sem palavras.

> Quando eu cheguei em casa, contei para a minha mãe, ela sempre me apoiou. Falei para ela que eu queria alisar o cabelo, que cansei! Daí ela falou que eu não ia alisar até eu ter 18 anos, depois disso eu poderia fazer o que eu quisesse com o meu cabelo. Eu amo meu cabelo, não quero mais alisar, eu o aceitei desde nova. Ela sempre falava para eu passar creme, fazer cachinhos e elogiava meu cabelo, ela me ajudou a me identificar do jeito que eu sou (ALINE).

Uma situação positiva, no meio a todas essas lembranças tristes e conflituosas, foi o papel da mulher que é mãe, pois quando a Aline chegou em

casa decidida a alisar o cabelo devido ao preconceito de gênero e racial que sofreu, a mãe a acolheu e foi fundamental e estratégica ao não falar um não diretamente, haja vista que os(as) jovens, geralmente, gostam de desafios e poderia ter efeito contrário. No entanto, a mãe a orientou a alisar o cabelo, caso ainda quisesse, só depois dos 18 anos. Tanto é que agora, no presente, a Aline não quer mais alisá-lo, diz que ama o próprio cabelo e se identifica do jeito que é.

É importante demarcar, conforme Oliveira (2021), que as mulheres, especialmente as pretas, pardas e/ou com cabelo crespo/afro, e homens também, são livres para fazer qualquer transformação no cabelo e no corpo em geral, sem que isso seja negar e/ou negociar as identidades, haja vista que quando um(a) branco(a) muda de visual, geralmente não é questionado(a) por isso; o que é negativo é alguém querer mudar por causa das opressões, racismos, sexismos etc.

A Aline também diz que “queria alisar o cabelo, cansei”, mas logo depois fala: “aceitei [o cabelo] desde nova”. Nesse caso, é possível notar os esquecimentos, as contradições das memórias, das identidades e da vida em geral, principalmente sobre as mulheres, pretas, pardas e da camada popular, e um dos motivos disso é a dinâmica racial brasileira com as suas complexidades (OLIVEIRA, 2021), além do fato de que as identidades, conforme Hall (2015), mudam no decorrer do tempo e das situações, e transformam o sujeito em um ser não coerente.

Diferente das mulheres brancas que sofrem preconceito de gênero e de classe, as mulheres pretas e pardas têm outras experiências de vida e de permanência escolar, pois além desses preconceitos, sofrem com o racismo. hooks (2013) alerta para os questionamentos e para as ações que os(as) professores(as), em conjunto com a gestão escolar, devem fazer para tentar minimizar esses preconceitos.

> Alguns professores não inovam em sala de aula, ficam só com o método de falar muito e os alunos só ouvirem (ALINE).

Sobre o diálogo, a ética do cuidado e a empatia, Collins (2020) traz como exemplo a fala de Harriet Jones, mulher negra, de 16 anos de idade, que explica ao seu entrevistador o motivo pelo qual ela decidiu falar com ele: “algumas coisas

na minha vida são tão difíceis de aguentar, e eu me sinto melhor por saber que você se sensibiliza com elas e as mudaria se pudesse" (GWALTNEY, 1980 apud COLLINS, 2020, p. 157).

Nessa procura por conhecer o outro pelo diálogo e pela empatia, no contexto da sala de aula com práticas pedagógicas que envolvam a todos(as), hooks (2013) considera que os(as) professores(as) devem procurar conhecer os(as) estudantes e a família deles(as), preparar as aulas com base nas diferentes memórias, identidades e experiências de vida, respeitando as histórias particulares e coletivas, o que traria novos significados no processo de ensino e aprendizagem. Faço a ressalva de que o dia a dia de trabalho dos(as) professores(as) brasileiros(as) é corrido e com carga horária intensa e isso deve ser considerado.

Para isso, na visão de hooks (2013, p 25), citando Paulo Freire, autor brasileiro que ela se inspirou, é preciso uma educação como "prática da liberdade", que ela chama de "pedagogia engajada", que busca ensinar de uma forma que todos(as) possam aprender e que os(as) estudantes tenham as condições necessárias para isso. A autora acrescenta que devido à diferença social e econômica que separa a população branca da população negra, é preciso incorporar na prática, em sala de aula, o compromisso de acabar com as opressões de gênero, de raça e de classe.

Essa incorporação teórica e prática depende, além de muitos outros fatores como educacionais, políticos, sociais etc., do diálogo e da invocação da memória em sala de aula que, em seu vigor e potência, de acordo com Santo Agostinho, autor de *Confissões*, "é como o ventre da alma" que se alimenta das alegrias e das tristezas da vida, às vezes doces, às vezes amargas. O testemunho trabalha a "contrapelo" da historiografia, abre mão das "verdades" para escutar memórias fragmentadas que são sentidas e significadas por cada sujeito e/ou grupo de formas diferentes, levando em conta que no testemunho não há como reconhecer as fronteiras entre a ficção, a confissão, o testemunho e a mentira (SELIGMANN-SILVA, 2022, p. 55).

Narrar a memória é como costurar uma lembrança na outra, é eternizar a história de si e do outro, é um alívio para os traumas cotidianos da vida que são

acumulados e, algumas vezes, imperceptíveis aos outros, às vezes, até para si. Lembrar e narrar oralmente é trabalhoso, é preciso “cavar” em meio às lembranças e os esquecimentos, além de necessitar de alguém, nesse caso é o(a) professor(a), com disposição para escutar, ainda mais na era dos excessos das redes sociais bombardeadas de narrativas, informações e imagens, ninguém mais “grava a fogo” e tudo se perde na “encarnação do esquecimento”.

Considerações finais

Esta análise das narrativas de memórias, fruto da minha pesquisa de doutoramento, em fase inicial, mostra a urgência dos(as) professores(as) escutarem os(as) estudantes e adotarem práticas pedagógicas decoloniais que respeitem e valorizem as memórias e as experiências de vida deles(as), especialmente dos grupos que social, histórica e culturalmente foram/são oprimidos, que é o caso das mulheres, pretas, pardas e/ou da camada popular. Entretanto, conforme já dito no texto, o dia a dia do(a) professor(a) é muito intenso e a gestão escolar precisa apoiar esta escuta, além da responsabilidade social e política.

A oralidade, por meio do diálogo e da escuta que deixam a memória fluir, pode ser um caminho para abrir as “brechas” para essa mudança, apesar de que, no Brasil, já nota-se uma mudança, principalmente, devido à atuação antiga dos movimentos negros, da população indígena, LGBTQIA+, pessoas com deficiências, entre outras, porém ainda há um percurso longo a seguir. De acordo com Walsh (2016), citada neste trabalho, é um processo contínuo contra uma estrutura que é colonial na maneira de ser, de pensar e de criar.

Referências

BENJAMIN, Walter. (1892-1940). Obras Escolhidas, Vol. 1. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. **Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 30 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: L12852 (planalto.gov.br). Acesso em: 30 nov. 2022.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Tradução: Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Ed. Contexto, 2021.

COLLINS, Patricia. **Pensamento feminista negro**. Conhecimento, Consciência e a Política do Empoderamento. Tradução: Jamile Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patricia. Epistemologia feminista negra. In: **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel (Orgs.). 2 ed., p. 139-170. Belo Horizonte: Autêntica, 2020,

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. Tradução de Liane Schneider. Revisão de Luiza Bairros e Claudia de Lima Costa. Florianópolis: **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, jan., p. 171-188, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf. Acesso em: 07 nov. 2022. Doi: https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, 24 (1), 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ zsHS7Svb PxKY mvcX 9gw SD ty/ ? for mat=pdf. Acesso em: 07 nov. 2022.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

GROPPO, Luís. **Introdução à Sociologia da Juventude**. Jundiaí/SP: Paco, 2017.

HALBWACHS, Maurice. **Memória Coletiva**. Tradução: Laurent Léon Schaffter. 2 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais Ltda, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Tradução: Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. Edição do Kindle, 2018.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** - PNAD, 2020. Disponível em: Necessidade de trabalhar e desinteresse são principais motivos para abandono escolar | Agência de Notícias (ibge.gov.br). Acesso em: 26 out. 2022.

JESUS, Carolina. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7 ed. 6. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

OLIVEIRA, Tatiane. **Entre bolhas raciais, podas e sonhos**: relações entre identidades negras e brancas na UFMT. Cuiabá: EDUFMT, 2021.

PORTELLI, Alessandro. **História Oral como gênero**: projeto história. n.22, jun., p. 9-36. São Paulo, 2001.

SEBE, José; SEAWRIGHT, Leandro. **Memória e narrativas**: história oral aplicada. São Paulo: Contexto, 2021.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **A virada testemunhal e decolonial do saber histórico**. São Paulo: Unicamp, 2022.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, V. M. (Org) **Interculturalizar, descolonizar, democratiza**r: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 letras, 2016.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz; CANDAU, Vera. Colonialidade e Pedagogia decolonial: para pensar uma outra educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 83, p. 1-11, 2018. Disponível em: View of Coloniality and decolonial pedagogy: To think of other education (asu.edu). Acesso em: 30 nov. 2022.

A PRODUÇÃO HISTÓRICA DA “INDEPENDÊNCIA DO BRASIL”: UMA ANÁLISE DO 7 DE SETEMBRO NOS LIVROS DIDÁTICOS EM SEU BICENTENÁRIO

Guilherme José Schons[1]
Halferd Carlos Ribeiro Júnior[2]

Introdução

Tendo em vista a urgência de se compreender a produção histórica da “Independência do Brasil”, objetiva-se analisar as representações do 7 de setembro nos livros didáticos. Ao se defender que há um feitio de conhecimento no âmbito educacional (CHERVEL, 1990) e que o manual escolar é um objeto complexo (BITTENCOURT, 2011; MUNAKATA, 2012), acredita-se que o exame das fontes históricas poderá apontar indícios e perspectivas de como as concepções acerca do passado são alteradas de acordo com o poder institucional estabelecido, além de investigar como se comporta a historiografia ao longo do tempo entre rupturas e continuidades. Não parando por aí, conhecer-se-á como foi modificada a percepção do que é um livro em termos de formato e diagramação. Para tal, será tomado como base de inquirição um *corpus* documental formado por obras publicadas ao longo dos últimos 200 anos. O principal critério de seleção foi a abrangência de diversos anos de veiculação. Essa escolha metodológica se justifica pela pretensão de se vislumbrar diacronicamente como a categoria em questão é colocada a partir de um foco na maior diversidade de escritores/as possível – de modo a propiciar a deflagração de desvios diferenciais.

Elementos da investigação nas fontes históricas

O passado muda. Como poderá se perceber a partir do exame das inferências que serão apresentadas a seguir, é evidente que as interpretações

[1] Graduando em História. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). guilherme.schons@estudante.uffs.edu.br.
[2] Doutor em Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). halferd.junior@uffs.edu.br.

sobre o que se deu outrora sofrem transformações mediante a influência e o impacto das alterações no corpo social. Com isso, se quer defender a ideia de que desde 1822 até 2022 houve a conformação de uma determinada visão – absolutamente fluida e em constante modificação – sobre o evento histórico da "Independência do Brasil" através de uma relação dialética entre ruptura e continuidade. Ora, depreende-se que as apropriações do 7 de setembro feitas pelo império são distintas das da república. E aqui se pretende conhecer essa dinâmica e, de modo suscinto, constituir um panorama do que está por trás dela.

O primeiro livro a ser inspecionado será o "*Compendio da Historia do Brasil (Tomo II)*", escrito pelo General José Inácio de Abreu e Lima e publicado no ano de 1843 – portanto, no reinado de Dom Pedro II. Primeiramente, chama atenção a informação de que o autor serviu a Simón Bolívar e, em 1855, escreveu outra obra chama "*O Socialismo*", em que defende um modo de produção e reprodução da vida calcado nas teorias do que ficou conhecido como socialismo utópico francês. Posto isso, convém mencionar a forte reverência à figura do imperador, cuja foto é reproduzida logo no início do tomo acima dos dizeres "O senhor D. Pedro II. Imperador constitucional e defensôr perpetuo do Brazil" (LIMA, 1843, n.p.). Cabe a ressalva de que se trata de algo produzido por alguém que lutou pela república ao lado de Bolívar – informação que pode causar espanto. O formato do livro é pequeno, possui letras grandes e algumas poucas imagens em preto e branco. Não apresenta questões e atividades a serem respondidas pelos consumidores.

A "Independência do Brasil" aparece no capítulo 2. Trata-se de uma narrativa, uma vez que são descritos os mínimos detalhes de acontecimentos dos trâmites que Lima considera relacionados ao fato que, àquele ano, completava 21 anos. O escritor menciona que Dom Pedro (que viria a ser primeiro) recebeu de brasileiros, alguns dias antes, o título de "Defensor Perpetuo do Brasil" e que o príncipe assinou, em 1º de agosto, um manifesto convocando os brasileiros para uma possível guerra pela liberdade em relação a Portugal. Além disso, em posição favorável ao estado do qual era natal – Pernambuco –, ele afirma que aquela era a província em que um suposto espírito pela Independência era o mais forte. Todas as noções contribuem para

convencer os leitores de que houve um movimento nacional que se mobilizou e que queria o 7 de setembro – mas que, em todo caso, Dom Pedro I seria uma figura proeminente. Assim, todos os acontecimentos passam a ser atrelados a esse personagem histórico-herói – cuja exposição enquanto tal era cara ao império.

No exame do *corpus* documental da pesquisa, pôde-se chegar a um livro didático cuja narrativa acerca da Independência do Brasil destoa daquelas calcadas na produção da imagem de um momento singular e transformador. Em outras palavras, trata-se de uma descrição do processo que não compreende os acontecimentos de 1822 como partes de uma revolução – tal qual citado por outros autores. É a obra "*Lições da Historia do Brasil adaptadas á leitura das escolas*", do porto-alegrense Antonio Álvares Pereira Coruja. Sendo dividido em lições curtas com tamanho de letra razoável (ou, então, mais avantajado em comparação a outros livros do período), não apresenta atividades. Nesse sentido, se coloca como um espaço destinado ao conto de uma determinada percepção sobre como teria se dado a constituição da história do Brasil. Todavia, convém a inferência de que todas as interpretações expostas por Coruja se assentam em uma perspectiva europeia, o que as insere na concepção hegemônica à época (e, talvez, ainda hoje).

Coruja (1877) aborda o 7 de setembro na lição XXXII, nominada "Regencia do Principe D. Pedro". O capítulo precedente termina com a partida de Dom João VI a Portugal em razão da pressão das Cortes após a Revolução do Porto de 1820 e a citação a uma suposta frase do monarca ao filho Pedro de que, caso a independência do Brasil fosse inevitável, ela o tivesse como comandante. Na sequência da lição 32 propriamente dita, há foco no "Dia do Fico" (9 de janeiro de 1822) e à fala de Dom Pedro de que a nação (e, portanto, ocorre o recurso à ideia de que haveria ali um sentimento nativista) precisaria de união e tranquilidade. Desse modo, há que se registrar o fato de que o que o autor está dizendo nas entrelinhas é que o príncipe já era favorável à Independência no momento e que, assim, estaria dando uma orientação aos brasileiros sobre como postarem-se em apoio à libertação definitiva de Portugal.

O que realmente chama a atenção é a forma como a história brasileira é apresentada. Ao longo da exposição referente à América portuguesa, que se convencionou chamar de Brasil Colônia, Coruja divide a apresentação em pequenas lições intituladas de acordo com o reinado em Portugal. É assim que, por exemplo, a lição XIX é denominada “Reinado de D. Affonso VI”. Caso o conjunto de acontecimentos que Coruja acreditava serem relevantes não pudesse ser narrado em apenas um capítulo, ele criava outra seção chamada “Continuação do mesmo reinado”. De toda forma, o que merece reflexão aqui é que após mencionar o “Reinado de D. João VI” e a “Regencia do Principe D. Pedro”, o livro parte para o “Reinado de D. Pedro I”. Desse modo, não há a representação de uma ruptura. A Independência seria fruto da resolução de um nobre que encontrou apoio em pessoas da colônia intelectualizadas e certa resistência das tropas fiéis a Portugal, mas que ao fim é parte da continuidade do exercício de um poder naturalizado. Além disso, tendo em vista que o livro foi publicado em um Império escravista, não se diz que os negros não tiveram independência para si. Se escreve somente que permanecia a “[...] importação de pretos africanos [...]” (CORUJA, 1877, p. 218).

Se no livro didático inspecionado anteriormente não há a representação de uma ruptura com o 7 de setembro, essa imagem é construída na obra “*Lições de Historia do Brazil proferidas no internato do Gymnasio Nacional*”, de Luis de Queirós Mattoso Maia publicado (terceira edição) em 1891 e, portanto, já na fase inicial da república. Com letra pequena, a produção estabelece na lição XXXII uma temporalidade delimitada no que tange ao processo em questão: “Desde o dia do Fico até o do Ypiranga – 9 de janeiro a 7 de setembro de 1822”. Em todo caso, é interessante ressaltar a forma como Maia (1891, p. 271) inicia o capítulo, qual seja, falando que, caso a volta de Dom Pedro a Portugal se concretizasse, a Independência aconteceria do mesmo jeito. Entretanto, ela seria proclamada por brasileiros e daria origem a uma república. Para sustentar tal hipótese, o autor recorre à exemplificação dos casos das ex-colônias espanholas – as quais, ao instaurarem regimes republicanos, são caracterizadas como “[...] máo resultado pratico [...]” (MAIA, 1891, p. 271).

"*Historia do Brasil (resumo didactico)*", de R. Villa-Lobos, que teve a quarta edição posta em circulação no ano de 1896, possui em suas páginas uma série de personagens históricos da cúpula de poder – o que é um indício de que o trabalho se concentra na reverência a supostas grandes pessoas do passado e não às pessoas comuns. No capítulo XXVIII, mais uma vez, se produz um recorte temporal característico desse tipo de abordagem: "Desde o Dia do Fico até ao do Ypiranga, 9 de janeiro a 7 de setembro de 1822". Com uma narração detalhista e corroborando a ideia de ruptura, a obra também traz a famosa pintura de Pedro Américo, "O Grito do Ipiranga". No entanto, há um problema: a ausência de legenda e de problematização. Dessa maneira, há que se inferir que Villa-Lobos toma o quadro como narrativa oficial e não como interpretação parcial.

Um livro didático cuja análise se mostra frutífera é o "*Patria: livro dedicado a' mocidade brasileira*", de João Vieira de Almeida em 1899. Segundo o próprio autor, o objetivo da obra era o de "diffundir entre os jovens brazileiros o amor de seu paiz, pelo conhecimento da sua historia." (ALMEIDA, 1899, p. 157). Daqui já se pode depreender que se trata de um arcabouço historiográfico em que há forte apelo à defesa de valores considerados nacionalistas e caros ao desenvolvimento do país – já em uma fase republicana. O mais curioso é a estrutura didático-pedagógica do produto, uma vez que o manual está assentado em um diálogo entre neto (aluno) e avô (sábio ministrante). É evidente que, em última instância, há um reforço do modelo de uma sociedade patriarcal e branca. Mas, além disso, pode-se notar que o conhecimento é visto como algo pertencente à esfera privada cuja transmissão precisa ser controlada por um parente mais velho e experiente e não por alguém necessariamente profissionalizado. No que tange ao conteúdo propriamente dito, o capítulo XXVIII "Independencia do Brazil: O Ypiranga" alude ao Monumento do Ypiranga – fazendo, assim, menção a um objeto de memória pública. Além disso, ocorre um elogio a Dom João VI por, em sua estadia no Brasil, ter promovido uma série de medidas que suscitaram o desenvolvimento do, a partir de então, Reino Unido a Portugal e Algarves. Em paralelo, é feito um rechaço às Cortes de Lisboa por terem executado "[...] uma politica suffocante [...]" (ALMEIDA, 1899, p. 153)

contra o Brasil ao ordenarem a dissolução do governo central no Rio de Janeiro e a ligação direta de cada província em relação à metrópole – o que, na prática, significava a recolonização.

Posto isso, é preciso reservar um parágrafo para concentração na primeira menção aos africanos que não como mercadoria no *corpus* documental constituído. Publicado anos após o fim oficial e absolutamente tardio da escravização, o manual escolar voltado a um grupo mais infantil pondera que, além do 7 de setembro, o 13 de maio também seria uma data nacional digna de reconhecimento. Atualmente, é evidente que se faz indispensável um debate sobre os limites da Lei Áurea no que se relaciona à ausência de políticas públicas para os ex-escravizados e a permanência da discriminação – o que leva a pensar no fortalecimento do 20 de novembro como Dia da Consciência Negra. Superando esse ponto, àquela altura do fim do século XIX a divulgação de uma narrativa positiva em relação à negritude é por si só digna de consideração. Inclusive, porque tece uma crítica à "Independência do Brasil" como um momento em que "O branco se libertava, para escravisar o negro!" e que, dessa maneira, "Só em 1888, o Brazil foi verdadeiramente livre!" – tendo em óptica que "Um povo que tinha escravos, não podia aspirar á liberdade!..." (ALMEIDA, 1899, p. 155).

Em 1911, foi publicada a sétima edição do "*Resumo de Historia do Brazil*", de José E. C. de Sá e Benevides. Trata-se de um livro com uma fonte de letra maior em comparação a de outros manuais da época e que não apresenta atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes – e nem imagens. No capítulo 17, "A independencia", Benevides, logo no primeiro parágrafo, institui um ponto fundamental na sua argumentação sobre como os eventos históricos de 1822 deveriam ser apreendidos quando da escrita de sua obra. Segundo ele, "O Brazil, entre as colonias do Novo-Mundo, foi, incontestavelmente, o que lutou com maiores difficuldades para sua independência." (BENEVIDES, 1911, p. 49). À luz dessa citação, é possível inferir que há uma intencionalidade em se produzir um quadro no qual a autonomia em relação a Portugal seja vista como uma consequência da luta nacional, isto é, enquanto uma conquista. Daí, inclusive, o responsável editorial descrever nos capítulos posteriores o que seria

uma Guerra da Independência – fazendo menção a conflitos contra a resistência das tropas fiéis a Portugal, como também aos grupos com ideais republicanos (caso da “revolução de 1824 em Pernambuco”).

Não parando por aí, a ideia do 7 de setembro – a qual, de acordo com Benevides (1911, p. 50), teria ganhado vivacidade com a volta de Dom João VI a Portugal em 1821 – seria impactada por uma série de problemas na formação de certa identidade nacional por causa do modelo de colonização baseado na exploração dos territórios e na escravidão de indígenas e negros. Assim, a construção histórica do Brasil seria muito distinta da dos países da América do norte – o que quer dizer que se estaria em desvantagem perante aqueles povos. Isso porque, “As colonias inglezas tiveram uma emigração européa forte e sã, e, pelas circumstancias, acostumaram-se a uma organisação tal que por si mesma como que preparou-lhes sua independencia.” (BENEVIDES, 1911, p. 49). Com isso, se faz uma crítica ao modelo da América portuguesa desde a perspectiva de um Brasil já republicano. Ora, se pensar-se que o objetivo principal das metrópoles era espoliar o assim denominado Novo Mundo, há que se concluir que, de fato, Portugal era eficaz nas estratégias de controle – enquanto ilusiona-se que, por exemplo, a Inglaterra almejaria a libertação das treze colônias como se não tivesse havido uma guerra pela independência lá. Dessa maneira, o livro tece uma lógica – ainda muito recorrente em diálogos – segundo a qual o motivo da falta de “desenvolvimento” da América latina seria efeito de se ter sido “colônia de exploração” e não “de povoamento”. Nesse sentido, se abstrai o caráter regionalizado e classicista da exploração capitalista no contexto da divisão internacional do trabalho. Ou seja, culpa-se o passado por um fenômeno que tem as suas causas vivas. E, desse jeito, recorre-se ao ataque às Cortes por romperam com as medidas de Dom João VI e à glorificação de Dom Pedro por colocar fim a uma política sufocante a partir do riacho do Ypiranga.

No ano de 1923, veio ao público a terceira edição de “*Pontos de Historia do Brasil*”, de Pedro do Coutto. A primeira informação a ser registada se refere ao fato de que o autor era vinculado ao Colégio Pedro II, o que conferia prestigio à sua produção intelectual e, por conseguinte, reconhecimento e apreço garantidos à forma como trabalha as categorias históricas. Em título na página

160, Coutto aborda “Regencia de D. Pedro. A Independencia”. Inicialmente, faz ênfase à influência das “[...] idéas liberaes postas em evidencia graças á revolução franceza [...]” (COUTTO, 1923, p. 160). Através disso, se traça uma linha de raciocínio em que, ao mesmo tempo em que a chegada de Napoleão ao poder e o posterior bloqueio continental forçam a fuga da família real para o Brasil – que, com isso, ganha maior autonomia e desenvolvimento tendo em vista a abertura dos portos e as obras públicas na capital –, o arcabouço teórico de questionamento ao Antigo Regime e ao absolutismo monárquico informa a Revolução Liberal do Porto (de 24 de agosto de 1820), a qual instituiu uma monarquia constitucional por meio da convocação das Cortes – que teriam uma posição em defesa da recolonização do Brasil e, portanto, contrária à regência de D. Pedro. Diante de uma animosidade nessa relação, o príncipe escolheu “Independência ou Morte”. Por fim, Coutto (1923, p. 182-183) declara que “[...] era impossivel na occasião eliminar a escravidão [...]”.

Mario Vasconcellos da Veiga Cabral veiculou, em 1926, a terceira edição de “*Pequena Historia do Brasil*”. Com letra pequenas, imagens e sem atividades, o autor narra no capítulo XXII o que seria a “Regencia de D. Pedro. Independencia do Brasil”. O texto é iniciado com a volta de Dom João VI a Portugal e o “Dia do Fico” de Dom Pedro. Além disso, Cabral caracteriza a ordem do príncipe de que, a partir de primeiro de agosto, tropas portuguesas que desembarcassem no Brasil seriam consideradas inimigas. Cá está o grande diferencial do manual escolar. Se constrói um cenário no qual o 7 de setembro é apenas a confirmação de um processo de independência que vinha sendo forjado desde que Pedro decidira ficar na América. Desse modo, o conjunto de movimentos que suscitaram o grito do Ypiranga antecedem e extrapolam a data oficial – já que, como dito pelo escritor, fora em 1823 que o país ficou completamente unido e, portanto, sem províncias fiéis aos portugueses. Em resumo, “A independencia do Brasil, confirmada definitiva e officialmente no dia 7 de Setembro de 1822 já existia, póde-se dizer desde o dia do *Fico* (9 de Janeiro do mesmo anno).” (CABRAL, 1926, p. 93, grifo do autor).

O “*Resumo da Historia do Brazil para uso das escolas primarias brasileiras*”, de Maria G. L. de Andrade (1928), é um livro didático icônico para

se pensar a alteração produzida no nível escolar em face das transformações institucionais. Se os manuais publicados durante o império traziam inicialmente imagens do imperador Dom Pedro II, o material aqui analisado mostra as de figuras responsáveis pela proclamação da república. No caso, Benjamin Constant, Botelho de Magalhães, Quintino Bocayuva, Ruy Barboza, Eduardo Wandenkolk, Deodoro da Fonseca, Aristides Lobo, Demetrio Ribeiro e Campos Salles. Diante disso e ao pretender despertar nos alunos o amor pelas coisas pátrias, a autora se insere em um período de produções didáticas que abarcam representações da "Independência do Brasil" mais afastadas temporalmente dos fatos – e que, em grande medida, corroboram a ideia de que aquele foi um momento de ruptura importante para o Brasil. Em contrapartida, o foco ainda está muito ligado a figuras específicas, sobretudo Dom Pedro, e se faz uma historiografia linear e evolucionista. Inserindo-se nessa tradição, Andrade demarca uma linha de eventos tangentes ao 9 de janeiro e ao 7 de setembro para nominar o capítulo XXVI da obra: "Regencia do principe D. Pedro no Brazil; independencia; governo do primeiro imperador; D. Pedro I (1821-1831)". Além de que as atividades propostas ao fim da seção são baseadas na noção de que o aluno deve decorar informações sobre o passado da humanidade, convém registar o racismo exposto no livro. Para desclassificar as lutas e resistência dos povos indígenas e de África (e as próprias populações mesmo), Andrade afirma que a autonomia brasileira seria a mais difícil em comparação a colônias brancas – já que:

> As colonias inglezas tiveram uma emigração européa forte e sã, em grande parte de raça germanica, que acostumaram-se pelas circumstancias a uma organisação tal que por si mesma estava preparada a independencia. Os elementos das outrai raças – indios e negros – foram completamente oprimidos. (1928, p. 168).

Tendo sua sexta edição vindo à tona em 1933, diretamente de Porto Alegre, o livro didático "*Noções de História do Brasil*", de A. G. Lima, se difere por apresentar um conjunto de imagens que remete à concepção hoje vigente de manual educacional. Essa característica inclusive é exposta textualmente na folha de rosto da obra como espécie de propaganda, o que possibilita a sustentação da hipótese de que se tratava de uma diagramação e, principalmente, concepção disruptiva. No que tange às representações da

independência – aqui colocada como um processo de ruptura cujo auge foi o 7 de setembro – são elencados os seguintes marcos: Inconfidência Mineira (o que suscita a compreensão de que, consolidado o regime republicano, o movimento e a figura de Tiradentes ganham espaço como símbolos e precursores de um sentimento nacionalista), vinda da família real (ou seja, o autor não usa o termo "Fuga" de modo que essa ausência do termo contribui para a deflagração de uma história mais pomposa), Revolução republicana em Pernambuco (presença importante para a lógica do poder exercido desde 1889), Incorporação da Cisplatina (1821), Volta da corte para Lisboa, Regência de Dom Pedro e, por fim, a Independência. Isto é, se fala de uma historiografia presa a etapas e centrada em grandes figuras.

A produção bibliográfica de Mario da Veiga Cabral já foi objeto de investigação nesta seção. Tendo em vista que já se estudou o seu "resumo" agora se parte para o "*Compendio de Historia do Brasil*", cuja décima edição foi lançada em 1935. De início, há informação de que a obra seria utilizada no Colégio Pedro II e em Colégios Militares e a reprodução do brasão da república. Aqui, se reforça o ponto de vista de que havia um confronto entre as Cortes da Revolução do Porto e o príncipe regente. Dessa maneira, o escritor resgata o que defendeu em seu resumo (1926) ao reivindicar que a Independência teria começado em 9 de janeiro, sido confirmada em 7 de setembro e conquistada com uma Guerra da Independência.

De 1937 e composto por A. F Cesarino Junior, "*Historia do Brasil para o curso comercial: 2º ano propedêutico*" afirma, na sua folha de rosto, estar regulamentado aos programas de Comércio "Alvares Penteado", de São Paulo, e aprovado pela Superintendência de Ensino Comercial do Brasil. Em seu capítulo XVIII, aborda a "Proclamação da Independência – do 'Fico' ao Ipiranga" – linha temporal linear e evolucionista, como se pode notar nesta seção do presente artigo, canônica nos livros didáticos, pelo menos, da primeira metade do século XX. De um modo geral, nesta lição e nas anteriores, Cesarino Junior propõe que o 7 de setembro teria sido suscitado desde o 9 de janeiro – e tudo se concentra nas ações do príncipe –, quando Dom Pedro tomou o lado da autonomia brasileira diante de uma situação-limite. Se havia brasileiros

desejando tal atitude, essa vontade se chocava diretamente com os anseios portugueses levantados pela Revolução do Porto de que houvesse a recolonização do Brasil e, nesse sentido, a elevação da exploração da América portuguesa.

No decorrer da ditadura civil-militar, foi veiculada a edição de número 53 do "*Compêndio de História do Brasil*", escrito por José Borges Hermida. É notável uma grande alteração nos padrões de livros didáticos – em parte fruto da evolução tecnológica do maquinário necessário à produção. Há presença de imagens coloridas e grandes – as quais compõem um projeto gráfico bem planejado – e de exercícios, embora esses estejam calcados no historicismo. Em seu capítulo sete, Hermida dá conta de referir-se à "Independência". Algo extremamente interessante é como a figura de Tiradentes, associada desde antes da década de 60 à luta por autonomia brasileira, é recuperada e instrumentalizada em um nível quantitativo enorme. Uma figura pequena está ao lado do título da seção (HERMIDA, 1968, p. 181) e Tiradentes ocupa toda a página 194 do livro – cujo título posterior aborda o reinado do neto daquela que ordenou a execução do inconfidente. Além disso, o autor parte da noção de que haveria se formado uma contradição inconciliável entre o desenvolvimento brasileiro soberano e o ímpeto de recolonização pelos portugueses. Nessa perspectiva, os acontecimentos oficiais relativos ao 7 de setembro teriam início em 1808 com a abertura dos portos. Posteriormente, recebem atenção a elevação a Reino Unido (1815) e o "Dia do Fico" (9 de janeiro de 1822).

O último livro didático a ser analisado neste artigo é o "*Estudar História: das origens do homem à era digital (8º ano)*", das autoras Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto. Trata-se da terceira edição – publicada em 2018 – de uma obra selecionada para integrar o PNLD e, portanto, ser distribuída nas escolas públicas do país. Além disso, há que se pontuar que o manual está atualizado de acordo com o quadro de competências e habilidades impostas pela versão final da BNCC – sobre isso, inclusive, ao longo das páginas da versão destinada às professoras, se nota a presença de informações relativas ao código que aquele conteúdo contempla dos objetos de conhecimento definidos pelo texto oficial.

A “Independência do Brasil” é representada na Unidade III, “Brasil: da crise do sistema colonial ao segundo reinado”. Aqui, é preciso citar a aparição dessa entidade de divisão dos temas (a “unidade”) que articula uma temporalidade mais extensa e que essa é uma obra que mescla assuntos da História do Brasil com os de uma suposta “História geral”, que é, na verdade, a História da Europa. No que tange à exposição propriamente dita, é dado destaque à Revolução Pernambucana de 1917, segundo escrito, um momento em que, “[...] rompia-se a unidade política e territorial e negava-se o poder do rei. O uso do termo ‘patriota’ significando o cidadão da república, e não mais o súdito do rei, representava a expressão dessa ruptura.” (BRAICK, BARRETO, 2018, p. 126). Nesse sentido, se aborda um episódio precursor de um sentimento nacional que foge da figura de Dom Pedro e demais autoridades da monarquia. Já na página seguinte, se afirma que a volta de Dom João VI a Portugal, enquanto consequência direta da Revolução do Porto (que pretendia a recolonização da América portuguesa) desagradou comerciantes e grandes proprietários de terra no Brasil (2018, p. 127). Dessa maneira, é mostrado que existia uma elite brasileira interessada na independência e que, sob essa óptica, agia para tal.

Em um boxe no canto de uma página, Braick e Barreto tecem importantes considerações sobre as próprias representações historiográficas da “Independência do Brasil”. Em um exercício de metalinguagem, elas destacam que existem muitas controvérsias na historiografia oficial do século XIX (entretanto, se sabe que elas se estendem aos séculos XX e XXI e abarcam, até mesmo, a versão que as autoras estão produzindo), as quais procurariam idealizar o processo com atores heroicos contrários a uma tirania portuguesa. No título, “Rumo à independência” (2018, p. 128) – que traz uma imagem da reconstituição do rosto de Dom Pedro I – se diz que em relação às decisões das Cortes, formaram-se grupos sociais com interesses distintos. Os membros do Partido Brasileiro (formado pelos beneficiados com a liberdade econômica do período joanino) propunham a autonomia brasileira via monarquia com Dom Pedro, mas sem a participação das camadas populares por temerem o exemplo haitiano em que houve uma revolta de escravizados (e é importante resgatar que é esse o termo usado pelas escritoras no intuito de explicitar que a escravidão é

uma construção social orquestrada pelos senhores e não uma característica imanente aos indivíduos) e a abolição. Além desses, o Partido português exigia a recolonização e os liberais radicais (membros das camadas médias urbanas) queriam um regime republicano nos moldes de outros países da América.

Trata-se, sem dúvida, de uma história muito diferente da calcada em personagens heroicos. Aliás, é publicado que Dom Pedro teve que se esforçar para conquistar os membros da elite brasileira após o Dia do Fico. Ou seja, a Independência não teria sido uma decisão individual. Em todo caso, o mais curioso é a diferença estrondosa com que o evento do 7 de setembro é narrado. Ou melhor, o suposto Grito do Ypiranga nem é comentado.

São retratadas, ainda, as lutas pela independência – que culminaram na unidade territorial em 1923. Nesse estágio, o livro didático se aproxima de uma História das mulheres, já que faz alusão a Maria Quitéria de Jesus Medeiros – “Uma mulher na luta pela independência” e “heroína do sertão” (2018, p. 129) – , embora em um boxe, isto é, apartando tal informação da história factual tornada oficial. Na mesma linha, há espaço para a situação dos negros e indígenas no fim da colonização e a Guerra contra os Botocudos. Por outro lado, há uma linha do tempo em que os acontecimentos são apresentados como partes de um processo evolucionista. No que se refere às atividades, tem-se três tipos. Perguntas historicistas convivem com exercícios interessantes que levam os estudantes a analisarem fontes e estabelecerem reflexões. Além disso, há uma questão de ENEM – o que leva a pensar no papel dos testes e vestibulares na determinação do currículo e da didática adotada nas escolas brasileiras.

Considerações finais

Se as concepções sobre o passado mudam, a partir da análise do 7 de setembro nos livros didáticos selecionados para esta pesquisa, pôde-se inferir que elas não são alteradas de acordo com padrões de evolução. A produção histórica da “Independência do Brasil” não obedeceu a um ritmo de transformação – até porque é marcada pela pluralidade de autores/as e ideias. No exame das fontes, percebeu-se que diferentes visões sobre o processo em questão coexistem e que, mesmo após mudanças importantes na estrutura

institucional, ocorrem continuidades no âmbito do discurso e do saber escolar. Com isso, depreende-se que, embebidas em permanências, as novas narrativas representam pontos disruptivos que, aos poucos, passam a forjar o imaginário social. Trata-se, portanto, de uma relação dialética entre ruptura e continuidade pautada nas relações experimentadas no momento de escrita do manual educacional, isto é, sempre no tempo presente. Ou seja, este artigo sustenta, através das evidências provenientes da investigação elaborada, que a história da historiografia a respeito dos fatos de 1822 é múltipla.

Compreendendo que as formas contemporâneas de enxergar a proclamação da autonomia brasileira não são fruto de um progresso intelectual, mas sim que elas se inserem em um determinado contexto, convém destacar que, caso compare-se o livro didático de 2018 com o de 1843, ver-se-á, indubitavelmente, que houve a inclusão de segmentos populares – o que enquadra a obra mais recente em uma História social para além de figuras heroicas (Dom Pedro e José Bonifácio) e da ação da elite enquanto única classe social atuante. Dessa maneira, é notável o esforço para que esses sujeitos ganhem visibilidade de modo que não sejam mais excluídos da história oficial. Entretanto, permanece uma perspectiva de ensino de história em que acontecimentos sobre o passado da humanidade são narrados como obrigatoriamente sucessivos. Em outras palavras, o historicismo segue forte nesse objeto complexo aqui examinado.

No que tange ao formato e à diagramação, saltam aos olhos as diferenças. O conceito de livro didático é outro. No século XIX e na primeira metade do XX, os manuais escolares eram entendidos como destinados ao conto do que teria acontecido. Assim, eram pensados para que os alunos os lessem. Atualmente, eles são destinados ao uso. Dessa maneira, seus tamanhos são maiores e possuem imagens e exercícios. Nesse sentido, o usuário é convidado a também construir um conhecimento ao seguir as propostas do/da escritor/a. Assim, abre-se um novo horizonte para que os livros – cujo apoderamento por discentes e docentes não se restringe ao que está escrito – produzam experiências com o passado e o tempo diversas.

De qualquer forma, o presente artigo pode ser encerrado com um questionamento. Se ficou exposto que surgem agora produções que buscam dar foco a grupos esquecidos sem que se rompa com a cronologia contínua, o que essa história calcada em uma temporalidade europeia tem a dizer aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem? No livro mais recente analisado, as autoras propõem na apresentação da obra uma sugestão de resposta às professoras que recebem a pergunta “Por que preciso saber isso?”. Elas afirmam que o sentido do ensino de história está em formar cidadãos conscientes e responsáveis. Em oposição a essa opinião, reivindica-se aqui que dúvidas como essa são um sinal da falha de uma noção da disciplina equivocada – como, aliás, é a desse e dos outros manuais inspecionados. Quando se souber que a História é uma ciência do presente e que a sua existência nas escolas se justifica pela possibilidade de proporcionar reflexões sobre o passado que não passa, esse tipo de questão não será mais recebida. Afinal, estará óbvio que os alunos não precisam saber como de fato o passado foi. Com inspiração em Benjamin (1985), o papel da História está em permitir aos estudantes a apropriação de uma reminiscência do passado tal como ela relampeja no momento de um perigo.

Referências

ALMEIDA, João Vieira de. **Patria**: livro dedicado a' mocidade brazileira. São Paulo: Casa Ecletica, 1899. 329 p. Disponível em: http://lemad.fflch.usp.br/node/391. Acesso em: 29 abr. 2021.

ANDRADE, Maria G. L. de. **Resumo da Historia do Brazil para uso das escolas primarias brazileiras**. 2. ed. São Paulo: Typ. Siqueira, 1928. 308 p. Disponível em: http://lemad.fflch.usp.br/node/1033. Acesso em: 01 maio 2021.

BENEVIDES, José E. C. de Sá e. **Resumo de Historia do Brazil**. 7. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1911. 70 p. Disponível em: http://lemad.fflch.usp.br/node/1049. Acesso em: 01 maio 2021.

BENJAMIN, Walter. As Teses sobre o Conceito de História. In: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 222-232.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. **Teoria & Educação**: Revista de História, São Paulo, v. 1, n. 164, p. 487-516, jan. 2011. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19206. Acesso em: 24 abr. 2021.

BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. **Estudar História**: das origens do homem à era digital (8º ano). 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018. 240 p. Disponível em: https://pnld.moderna.com.br/historia/estudar-historia-das-origens-do-homem-a-era-digital/. Acesso em: 02 maio 2021.

CABRAL, Mario Vasconcellos da Veiga. **Compendio de Historia do Brasil**: adoptado no colegio Pedro II, collegios militares, escolas normais , e em muitos outros. 10. ed. Rio de Janeiro: Jacintho, 1935. 376 p. Disponível em: http://lemad.fflch.usp.br/node/1060. Acesso em: 01 maio 2021.

CABRAL, Mario Vasconcellos da Veiga. **Pequena Historia do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1926. 165 p. Disponível em: http://lemad.fflch.usp.br/node/1062. Acesso em: 01 maio 2021.

CESARINO JUNIOR, A. F.. **Historia do Brasil para o curso comercial**: 2º ano propedeutico. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. 176 p. Disponível em: http://lemad.fflch.usp.br/node/1144. Acesso em: 01 maio 2021.

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

CORUJA, Antonio Álvares Pereira. **Lições da Historia do Brasil adaptadas á leitura das escolas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Typ. do Figaro, 1877. 287 p. Disponível em: http://lemad.fflch.usp.br/node/3769. Acesso em: 28 abr. 2021.

COUTTO, Pedro do. **Pontos de Historia do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1923. 252 p. Disponível em: http://lemad.fflch.usp.br/node/1088. Acesso em: 01 maio 2021.

HERMIDA, Antônio José Borges. **Compêndio de História do Brasil**. 53. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. 340 p. Disponível em: http://lemad.fflch.usp.br/node/1125. Acesso em: 01 maio 2021.

LIMA, A. G.. **Noções de História do Brasil**. 6. ed. Porto Alegre: Livraria Teixeira, 1933. 200 p. Disponível em: http://lemad.fflch.usp.br/node/1161. Acesso em: 01 maio 2021.

LIMA, José Inácio de Abreu e. **Compendio da Historia do Brasil (Tomo II)**. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1843. 199 p. Disponível em: http://lemad.fflch.usp.br/node/3771. Acesso em: 28 abr. 2021.

MAIA, Luis de Queirós Mattoso. **Lições de Historia do Brazil proferidas no internato do Gymnasio Nacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: Garnier, 1891. 395 p. Disponível em: http://lemad.fflch.usp.br/node/1208. Acesso em: 29 abr. 2021.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 179-197, set.

2012. Disponível em: http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38817/20335. Acesso em: 24 abr. 2021.

VILLA-LOBOS, R.. **Historia do Brasil (resumo didactico)**. 4. ed. Rio de Janeiro: Laemmert e C., 1896. 187 p. Disponível em: http://lemad.fflch.usp.br/node/1175. Acesso em: 29 abr. 2021.

UMA PEQUENA ANÁLISE SOBRE RELAÇÃO ENTRE A ARQUITETURA E CULTURA ESCOLAR: DA ANTIGA ESCOLA PRÁTICA DE AGRICULTURA CARLOS BOTELHO E ATUAL ETEC PROFESSOR EDSON GALVÃO, ITAPETININGA (SP)

Monica Maria Toscani Cseri [1]

Antonio Simplicio de Almeida Neto[2]

Configuração de uma cultura escolar específica

Conforme nos diz Escolano (1998), o espaço escolar, um dos elementos da cultura escolar, é uma forma de escritura que expressa discursos de valores, de disciplinas, de ordem, causando impactos na aprendizagem, nos comportamentos; sendo assim, o espaço educativo é um mediador cultural. Neste trabalho, pesquisamos a antiga Escola Prática de Agricultura Carlos Botelho, situada em Itapetininga (SP), hoje, ETEC professor Edson Galvão. Sendo assim, a localização desta escola, uma escola-fazenda em uma área rural, observando-se a disposição de seus espaços internos, como as salas de aula, biblioteca, administração e diretoria, materiais didáticos, as ferramentas de trabalho, o ambiente do saguão, dos alojamentos, dos laboratórios, do refeitório; os mobiliários e painéis; e os setores externos, utilizados para as aulas práticas de agricultura e pecuária, são elementos curriculares e revelam significados, estímulos e conteúdos. Para Frago (1996), sondar quais são as possibilidades dos espaços escolares e a importância que se dá ao uso dos espaços edificados e não edificados influenciam naquilo que a escola propaga e transmite. Para Viñao Frago (1998) o ambiente escolar, com seus espaços edificados e não edificados compõem a cultura escolar, juntamente com os diferentes sujeitos, as representações, as materialidades, a vivência no cotidiano. Assim, a cultura escolar está ligada às origens da escola, e se adquire na escola, em seu cotidiano de aulas, atividades escolares, enfim, no uso do espaço escolar

[1] Mestre em Ensino de História. UNIFESP. E-mail: mocseri@hotmail.com.
[2] Doutor em Educação. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo. E-mail: asaneto@unifesp.br.

levando à noção de que o conceito de cultura escolar pode ser explicado como sendo um conjunto de “teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais, hábitos e práticas(...) que se transmite de geração a geração” e que vão se desenvolvendo ao longo do tempo em forma de tradições, costumes e condutas (VIÑAO FRAGO, 2002).

Ao investigarmos a história da atual ETEC Edson Galvão, percebemos a formação de uma cultura própria e original, ao mesmo tempo em que se percebem elementos da história nos estudos sobre o espaço e o tempo que que a envolvem. Conforme Viñao Frago (1998), a cultura escolar envolve tudo o que ocorre dentro de uma escola, sendo útil para compreendermos as mudanças e as continuidades, as tradições e inovações, além de ser um produto histórico. Já a arquitetura escolar (o lugar escolar, edificado e não edificado) inclui sistema de valores, símbolos e ideologias (ESCOLANO, 1998), e as práticas e saberes vão se constituindo dentro de seus espaços vão se incorporando nos comportamentos e sendo transmitidos (VIÑAO FRAGO, 2002), configurando essa cultura escolar. A escola vai criando seus próprios procedimentos e instaurando sistemas de visão de mundo, criando uma cultura escolar própria, seus aspectos organizacionais e educacionais, a distribuição do espaço-tempo, e tudo isso reflete também no ensino de História.

Entretanto, quanto à trajetória histórica da atual ETEC Professor Edson Galvão, se verificou a ocorrência de rupturas e modificações quanto ao seu uso como unidade educacional agrícola ao longo do tempo: houve descontinuidade do espaço como ambiente escolar. Assim, a partir de uma análise documental, procuramos contextualizar os elementos que se relacionavam com as situações de modificações e rupturas, com o objetivo de compreender melhor as narrativas e discursos sobre este espaço. Nesse percurso, ao escrutinarmos a história local, levamos em conta desde o período de sua idealização e fundação, assim como as rupturas enquanto escola, para perceber como essas materialidades, transformações e movimentações políticas levaram à constituição de elementos característicos de uma cultura escolar própria e que vem, de alguma forma, se mantendo através do tempo.



Entrada da atual Etec professor Edson Galvão. Foto: Renato Walter. 24 mai. 2021.

Arquitetura neocolonial

O prédio onde se localiza a unidade escolar foi projetado e construído nos anos 1940, durante o Estado Novo varguista, como Escola Prática de Agricultura Carlos Botelho, com o intuito de proporcionar formação profissional para filhos de trabalhadores rurais. Observando-se suas características físicas, chama a atenção por sua arquitetura de estilo neocolonial/tradicional, embora se situe em uma fazenda na área rural de Itapetininga, a uns 12 km da cidade, no Bairro Capão Alto. Nos anos de 1940-1955, era regida pela Diretoria de Ensino Agrícola da Secretaria de Agricultura do Estado de São Paulo, acolhendo alunos de várias localidades, inclusive, outros estados. Entretanto, em dezembro de 1956, deixou de ser instituição de ensino agrícola e passou a ser Instituto Penal Agrícola, funcionando assim, por um período de cerca de dez anos. Em 1965 se transformou em uma unidade para abrigo de menores e, em meados dos anos 1970, na Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM) só retornando

a ser unidade escolar em 1989, como a atual Escola Técnica Estadual Professor Edson Galvão. Vale ressaltar que, nessa trajetória errática, em 1997 e 2005, respectivamente, a escola foi ocupada por integrantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que reivindicavam áreas da região para assentamento.

A pesquisa de Mascaro (2008) mostra que houve uma campanha a favor da arquitetura neocolonial por ocasião da construção das Escolas Práticas de Agricultura nos anos 1940, que tornou visível uma representação de modernidade, de tradição e também de poder do Estado, com o intuito de formar trabalhadores dóceis para a indústria rural, além exaltar o ufanismo através das obras políticas e proporcionar uma educação estética de caráter nacional. Essas Escolas Práticas de Agricultura foram instituídas com o objetivo de ampliar o ensino rural em São Paulo; e, segundo Teles e Iokoi (2005), o estado foi dividido em zonas abrangendo vários municípios para a criação de escolas profissionais, com o regime de internato e de preferência para filhos de trabalhadores rurais, alfabetizados ou não, pois havia programa para alunos analfabetos e alunos já alfabetizados. Nessas escolas se ministravam aulas de conhecimentos de "cultura geral", de "Linguagem, Aritmética, Noções de Geografia e História do Brasil, Lições de Coisas e Educação Moral e Cívica" e os programas específicos para as áreas de Agricultura e Pecuária, divididos em três anos (SÃO PAULO, 1942).

Foram inauguradas, em 1945, cinco Escolas Práticas de Agricultura: em Itapetininga, Pirassununga, Ribeirão Preto, Guaratinguetá e Bauru. As demais, segundo Teles e Iokoi (2005), não foram efetivadas em virtude "da alteração da conjuntura política nacional, pela presença do Brasil na II Guerra e pela crise do Estado Novo" (p. 64).

Em sua tese de doutorado, Atique (2007) ressalta que, em relação ao movimento da arquitetura neocolonial, ou tradicional, esse fenômeno foi um processo que envolveu a formação de arquitetos brasileiros nos Estados Unidos, e que esses acabaram trazendo para o Brasil ideias e modelos arquitetônicos que contemplavam esse estilo. Os estudantes brasileiros passaram a ter contatos com autores, professores, ideias e imagens do mundo dos EUA, já a

partir do final do século XIX, fato que foi se intensificando ao longo do tempo e acabou envolvendo também as escolas de arquitetura, trazendo para o Brasil os modelos oferecidos em suas universidades. A introdução ao “mundo americano” se deu através da arquitetura, esportes, cursos de datilografia, além de cursos superiores nos EUA de formação profissional em várias áreas, o que nos ajuda na compreensão dos fatores que influenciaram a difusão do estilo tradicional na arquitetura neocolonial no Brasil, e especificamente, no estado de São Paulo, como as Escolas Práticas de Agricultura.

Já nos anos 1920-1930, Fernando de Azevedo, enquanto Diretor de Instrução do Distrito Federal impõe esse estilo para a construção de escolas, com o objetivo de contribuir para a educação como instrumento de formação moral e espiritual; na defesa do tradicionalismo, do patriotismo, e vendo na arquitetura neocolonial, a difusão de valores tradicionais através da monumentalidade dos edifícios escolares. Também José Marianno Filho contribui nesse aspecto, ao disseminar a noção de que o estilo neocolonial nas escolas possui uma função emocional e por conseguinte, um poder simbólico, capaz de influenciar mentalidades (VIDAL, 1994, p.41).

Durante o Estado Novo Varguista, período da construção e inauguração destas Escolas de Agricultura, para além da imponência e suntuosidade dos edifícios escolares, se difundia o ufanismo e se valorizavam a disciplina e as atividades físicas e cívicas (TELES e IOKOI, 2005) e o ensino de Educação Moral e Cívica incentivava “deveres em relação à família, à sociedade e à Pátria e “noções de civilidade” (SÃO PAULO, 1942). Al Assal (2009) observa que na época, as Escolas Práticas de Agricultura possuíam um programa de educação física e esportes a cargo do Departamento de Educação Física, órgão da Secretaria de Educação e Saúde Pública. Assim, além do aspecto patriótico e moral, o espaço escolar tinha a função de modelar, disciplinar e difundir novos hábitos e comportamentos. Além do aspecto patriótico e moral, o espaço escolar tinha a função de modelar, disciplinar e difundir novos hábitos e comportamentos.

Tipo de ensino, rupturas e transformações

O decreto de 1946, sobre o Ensino Agrícola, dizia que "ensino prático e ensino teórico apoiar-se-ão sempre um no outro" e "tornar conhecidos os processos racionais de trabalho, concorra para eliminar da agricultura as soluções empíricas inadequadas", pois a educação consistia instrumento importante para contribuir com o "crescimento econômico" e minimizar os conflitos no campo (MENDONÇA, 2006, 2010), sinalizando que o trabalho agrícola deveria estar submisso aos interesses do Estado, liderado pelas elites agrárias, evitando questões sociais rurais.

Os cursos técnicos agrícolas, segundo a legislação de 1946, de duração de três anos, destinavam-se ao exercício de funções de caráter especial na agricultura, envolvendo cursos de agricultura, horticultura, zootecnia, práticas veterinárias, indústria agrícola, lacticínios, máquinas agrícolas. Atualmente, na ETEC Edson Galvão, parte dessas disciplinas fazem parte do curso técnico integrado à agropecuária, além da base comum do Ensino Médio.

Na década de 1950, conforme Mendonça (2010) houve ressignificação do ensino agrícola, que passou a privilegiar a assistência técnica e creditícia a pequenos lavradores, diante da mobilização dos trabalhadores rurais pela reforma agraria através das Ligas Camponesas, em "cooperação" com os Estados Unidos, com vários efeitos na configuração do ensino agrícola no Brasil. Já em São Paulo, com a eleição de Jânio Quadros em 1955 para governador, em dezembro de 1956, o espaço da EPA Carlos Botelho passa à disposição do Instituto Penal Agrícola de Itapetininga (Departamento dos Presídios do Estado, Secretaria da Justiça) (SÃO PAULO, 1955). A EPA(Escola Prática de Agricultura) deixou de ser instituição de ensino agrícola e passou a ser Instituto Penal Agrícola, ministrando oficinas de mecânica e carroçaria, fábrica de colchões, sapataria, alfaiataria, barbearia, padaria, além da criação de coelhos, aves, porcos, bovinos e outras atividades agrícolas aos internos.

Em 1963 o Ensino Técnico Agrícola Paulista passa à jurisdição da Secretaria da Educação e as escolas agrícolas são transferidas para a Secretaria da Educação. Por volta de 1965, o local da antiga EPA deixa de ser Instituto Penal e passa a ser abrigo para menores carentes e em vulnerabilidade social

e, a partir de 1976, passa a ser unidade da FEBEM (Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor), e assim se manteve até o ano de 1986, quando foi desativada.

O ensino técnico agrícola (Colégio/ Escola Agrícola), é retomado nos anos de 1960 para suprir as necessidades da modernização agrícola e volta a ser criado em vários municípios do estado de São Paulo, sendo que, em Itapetininga é fundado em 1969, em outra localidade da cidade, com duração de três anos e curso de ensino médio e técnico em agricultura e pecuária. Novas mudanças e o Colégio Agrícola de Itapetininga (agora com o nome de Escola Técnica Estadual Edson Galvão) passa para as dependências da antiga EPA, (onde está até hoje) no Bairro Capão Alto, no final de 1989. Em 27 de outubro de 1993, o governo estadual autoriza a transferência das Escolas Técnicas Estaduais para o Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" (CEETPS)[3], o que permanece até os dias atuais.

Nos anos 1950, como fatores que levaram à crise e ao fechamento das EPAs, o falecimento do grande defensor do projeto de educação no campo, do interventor e pré-candidato ao governo de São Paulo, Fernando Costa, em 1946, em um acidente. Houve a ascensão de grupos políticos mais conservadores que defendiam políticas para o campo, como a modernização sem vínculo com a educação profissional. Godoi (2017) observa que, como São Paulo passou a ser visto o centro do desenvolvimento econômico nacional, o que interessava mais seria a mecanização do campo em detrimento da formação do trabalhador rural (p.119). Além disso, havia a crise política a partir do suicídio de Vargas. Esse período registra também uma fase de transição da política econômica com importantes implicações para o crescimento econômico nos anos 50, baseados na industrialização associada ao Plano de Metas de Kubitschek. Nesse contexto, a transformação das escolas de ensino agrícola existentes no estado de São Paulo em presídios foi uma escolha política para a contenção de gastos com a educação no campo e sua utilização como unidades prisionais, tendo em vista a

[3] O Centro Paula Souza (CPS) é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Presente em 336 municípios, a instituição administra 223 Escolas Técnicas (Etecs) e 73 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, com mais de 300 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superiores tecnológicos. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>. Acesso em 05/01/2021.

sua estrutura ser aproveitável para esses fins, pois os presidiários trabalhavam e produziam na própria unidade, colocando à venda seus produtos de origem agropecuária.

Desde sua criação, as Escolas Práticas de Agricultura centraram suas atividades no preparo técnico de jovens para maior diversificação no setor agropecuário em São Paulo, conforme a "vocação" agrícola de cada região, contribuindo para a formação do trabalhador do campo, tendo em vista as necessidades de produção regionais e a recorrente falta de trabalhadores especializados para a área agrícola, conforme o artigo da revista Acrópole (1944). Recebiam alunos de diferentes cidades e municípios e uma das condições para entrar na escola era ter 15 anos de idade. Naqueles tempos, as escolas recebiam os alunos ingressantes em regime de internato com atendimento médico odontológico, pois o Ministério da Educação estava vinculado ao Ministério da Saúde. A educação no Brasil seguia os moldes dos países europeus, principalmente nos anos 1930-1940, ao proporcionarem nos programas educacionais, a formação moral e disciplinar do indivíduo através da educação física, seguindo os ideais de uma educação eugênica (ROCHA, 2011).

Nesse período, havia um entendimento de que a educação tinha um papel transformador, através da introdução de novos comportamentos e hábitos. Nesse contexto, Fernando Costa, como interventor de São Paulo, cria essas escolas numa tentativa de suprir a recorrente falta de mão de obra capacitada para o trabalho no campo, num período de transformações estruturais, tecnológicas, econômicas, sociais e políticas, dentro do contexto do Estado Novo. No entanto, essas escolas (somente cinco delas foram construídas e colocadas em funcionamento) acabaram sofrendo transformações quanto ao seu uso como unidades educacionais em 1955, devido a mudanças políticas e econômicas.

O espaço escolar como "programa" de ensino

A arquitetura de uma escola, segundo Escolano (1998), é uma forma de escritura no espaço e possui um discurso, formando um "repertório de hábitos", desempenhando um papel importante na aprendizagem dos estudantes que nela

passam sua vida escolar. No nosso caso, ao analisarmos o padrão da arquitetura do edifício da atual ETEC Professor Edson Galvão, no período de sua criação, tinha a missão de educar e ajustar o estudante ao trabalho, à disciplina, ao espírito patriótico e nacionalizante proposto na época. A arquitetura escolar, monumental, grandiosa, tinha a função de influenciar e educar para a formação de um cidadão dócil e cumpridor de seus deveres.

Neste caso, podemos observar que, como diz Escolano (1998), a arquitetura escolar, em seu discurso, é um programa que institui um sistema de valores; como os de ordem, disciplina e vigilância; além de marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (ESCOLANO, 1998, p.26).

No caso da ETEC em análise, a própria história da escola, impressa em sua arquitetura, suas paredes, símbolos, seu estilo neocolonial, fachada frontal e outros símbolos; organização dos espaços edificados e não edificados (criação de animais, o fato de ser uma fazenda, com pastos, plantações e matas, etc.), além das diferentes fases pelas quais a escola passou (Escola Prática de Agricultura, Colônia Penal Agrícola, FEBEM, e, mais recentemente, passou por ocupações por integrantes do MST (em 1997); também educam historicamente aqueles que por ali passam; seja pela presença dos alunos, pelas histórias aprendidas com aqueles que ali estudaram, pelo professores mais antigos, pelos funcionários .

Como ressalta Viñao Frago (1998), o espaço escolar é o elemento mais importante da atividade educativa, é um lugar de realidades individuais e coletivas e nunca é neutro, pois carrega símbolos, signos, discursos, além de comunicar e produzir cultura. Nesse sentido, analisamos como o conhecimento histórico nessa escola não se dá apenas na aula de História, mas pela própria arquitetura, entendida como currículo. Isso tudo se soma a outros eventos, como comemorações, festividades, festas cívicas, acontecimentos nos quais o conhecimento histórico, mal ou bem, está sendo transmitido. Por outro lado, todos esses elementos da cultura escolar (além da arquitetura) acabam trazendo implicações no ensino de História e na maneira como os alunos lidam com essa disciplina (a as humanidades, em geral). É meio paradoxal, embora eles

“aprendam” história pela simples presença na escola, através da arquitetura, cultura escolar, valores, etc., a mesma cultura escolar, em consonância com as propostas curriculares oficiais, pensa o ensino de História como algo menor ou de menos importante, como se pode verificar, por exemplo, com a atual reforma do Ensino Médio, que reduziu drasticamente a oferta de vários componentes curriculares, em especial, da área de Humanas e da História.

Nesse sentido, a arquitetura da atual ETEC professor Edson Galvão, conforme já foi discutido anteriormente, tem características em sua estrutura física do período em que foi projetada e construída que enaltecem o papel do Estado como direcionador e organizador das mentalidades para a formação de uma consciência nacional conservadora a partir das elites, embora não se utilizem mais esses elementos na construção de unidades escolares nos dias atuais, ainda se percebem a presença e a influência dos interesses das elites nas propostas educacionais.

Relação passado e presente: o que mudou?

Na análise de Vidal (1994), a arquitetura colonial afirmava os valores tradicionais, com seus edifícios monumentais. Esse discurso sobre como construir a consciência nacional foi se desenvolvendo a partir dos anos 1920 e se estendeu até 1970. Educadores e elites empresariais detinham perspectivas semelhantes, ao preconizar uma educação que transformasse o indivíduo num trabalhador solidário e cooperativo, sem insinuar conflitos de classe. As edificações escolares tinham, então, a função de empreender a construção desse cidadão tradicional, ao alinharem o nacional com o tradicional e a educação com a arquitetura (VIDAL, 1994, p. 40). Ao observarmos as características arquitetônicas e os objetivos propostos para a construção das Escolas Práticas de Agricultura na década de 1940, e, em especial, a escola que é o objeto deste estudo; pode-se afirmar que a arquitetura dessas escolas também se transformou num currículo, pois segundo Escolano (1998), a arquitetura escolar institui sistemas de valores, como os de ordem e disciplina, vigilância, símbolos estéticos, culturais e ideológicos que marcam a

aprendizagem dos sentidos, como tanto defendiam as elites que propuseram essa educação no período.

No contexto do início do governo Vargas e depois aprofundando-se mais no período do Estado Novo (1937-1945), a reforma Francisco Campos (1931) lançou as diretrizes da educação nacional que se manteve até os anos de 1960 e propôs uma formação escolar na qual o patriotismo era o foco central. Essa reforma procurou modernizar o ensino secundário no país, além de instituir uma cultura escolar que contribuía para formar elites dirigentes, enquanto o ensino técnico-profissional, com estudos práticos tinha duração mais curta (DALLABRIDA, 2009). Pode-se observar então, uma reorganização da educação pública alinhada à construção de edifícios de arquitetura neocolonial ou tradicional como as das Escolas Práticas de Agricultura construídas no estado de São Paulo a partir de 1942, em especial a atual ETEC Professor Edson Galvão, antiga EPA Carlos Botelho, e que envolvem a presente pesquisa evidenciando também a força do papel do Estado como direcionador e organizador das mentalidades para a formação de uma consciência nacional conservadora a partir das elites dirigentes.

Essa reforma era modernizante no sentido de seguir o que ocorria em países europeus, no caso, a divisão do ensino secundário em dois ciclos. Entretanto, a Reforma Capanema de 1942, segundo Nunes (2000), através da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, em conjunto com outras leis, acabou regulando os ensinos industrial, comercial, agrícola e normal e reestruturou o ensino secundário. Entretanto, a autora ressalta que havia pouca demanda para o ensino profissionalizante industrial e agrícola, pois estes detinham menor prestígio em comparação ao secundário de nível médio, que era visto como possibilidade de ascensão social. O ensino continuou mantendo sua natureza dual como base nessa modernização, favorecendo a acumulação capitalista (MENDONÇA, 2006). Além disso, segundo a autora, entre 1930 e 1950, o controle da modalidade do ensino agrícola esteve atrelado a uma disputa entre o Ministério da Agricultura e o da Educação e Saúde, de modo que o ensino rural só passou totalmente para o Ministério da Educação nos anos de 1961. Outro aspecto importante é a presença da influência dos Estados Unidos no

sistema de educação no campo no Brasil, principalmente nos anos 1950, quando foram implantados sistemas de extensão rural, assistência técnica nas comunidades rurais, de forma a conter a mobilização política no campo em busca de uma reforma agrária, evidenciada principalmente pelas Ligas Camponesas. O objetivo principal do ensino agrícola passou a contribuir com a negação dos conflitos no campo e a ratificar “a identidade subalterna do trabalhador rural, em relação a todos os demais trabalhadores” (MENDONÇA, 2006). Sob essa perspectiva, não é de se estranhar de que parte da cultura escolar da atual ETEC Professor Edson Galvão contenha alguns elementos que mostram a permanência de um olhar mais tradicional e conservador em relação às questões do campo, principalmente em relação à manutenção de uma mentalidade que se perpetua com a valorização das elites liberais e de suas políticas de concentração de terras e de renda em se tratando da área do agronegócio. Conforme assinala Viñao Frago (2002), a cultura escolar se adquire no interior da instituição escolar como um conjunto de práticas que permitem a transmissão e a incorporação de saberes aos comportamentos ao longo do tempo, corroborando com a manutenção ou não de certas ideologias. A escola (e todos os seus sujeitos) vai criando seus próprios procedimentos e instaurando sistemas de visão de mundo. Assim, é como se parte da escola tendesse a perpetuar as práticas políticas e socioculturais existentes desde a sua fundação, com poucas modificações nos hábitos e nas ações de sua comunidade, embora, nos dias atuais, esteja conseguindo abrir maior espaço para discutir outras problemáticas.

Em relação à construção e à formação dessa cultura escolar própria, ao adentrarmos nas características tradicionais e conservadoras nessa perspectiva, se pode observar a participação da atual escola agrícola em eventos ligados ao agronegócio, no sentido de influir na permanência desses elementos, principalmente em relação às políticas agrárias.

Em se tratando da consolidação da cultura escolar, se pode afirmar que essas práticas inculcam discursos, linguagens e conceitos que difundem certas condutas, além da continuidade e valorização do sistema agropecuário segundo os valores das elites agrárias e da utilização da terra nos mesmos moldes.

Por outro lado, a escola também se torna um espaço de percepção da existência de luta de classes, contribuindo para a formação das subjetividades a partir das diversas experiências apresentadas. Na escola se percebem tanto a efetivação dos programas oficiais (programas dos cursos, planos de aulas, eventos, discursos, avaliações internas e externas), como também os comportamentos gerados a partir da própria escola e que são elementos constituintes importantes da cultura escolar. Como assinala Viñao Frago (2002), as práticas, o predomínio de certos discursos e narrativas, de gestos e linguagens; além das rotinas, rituais, horários e a distribuição das aulas; os diversos usos dos espaços escolares por parte de alunos e professores, leva à uma consolidação de procedimentos. Além de tudo, apesar dos modos formais de organização escolar, vão também acontecendo as organizações informais, que englobam o tratamento entre as pessoas, as diversas atuações e comunicações, com suas contradições e conflitos, elementos que vão sendo adaptados, recriados e reinventados através das gerações que perpassam pela escola.

Propomos neste trabalho uma análise de como esta arquitetura vai compondo a cultura escolar nesta Escola Agrícola, através de várias atividades nas salas de aula e no campo. Se faz importante ressaltar os aspectos de um colégio interno devido a ter alunos alojados, oriundos de várias localidades do estado e dos municípios ao redor de Itapetininga, cumprindo rotinas como horários de recolhimento e de alimentação, higiene pessoal, aulas teóricas e práticas e espaços para cumprir tarefas nos setores, desde o tempo de sua fundação e que continuam nos dias de hoje. Assim, aos poucos, foi se formando uma cultura escolar bem típica desta instituição, caracterizada por elementos anteriormente descritos, como a própria arquitetura da escola, o espaço utilizado para as rotinas escolares, os símbolos, os documentos e arquivos, os materiais escolares, o processo de seleção dos alunos ingressantes, formação e características do corpo docente, práticas pedagógicas, a duração dos cursos, a divisão do ensino teórico e prático; a divulgação e visitas às grandes feiras do Agronegócio, a divulgação das ideologias das grandes multinacionais. As relações com empresas e grupos sociais dessa categoria acabam promovendo

uma mentalidade que preza pelo apagamento ou esquecimento das nossas históricas questões fundiárias, dos conflitos agrários e dos movimentos sociais no campo, da própria trajetória irregular da unidade como escola ao longo do tempo, como a ocupação por integrantes do MST em alguns períodos. Em relação a esses pontos, existe, em certos aspectos, a consolidação de um imaginário de excelência escolar no ensino técnico agrícola, com um viés sempre favorável às tradicionais elites agrárias.

Como assinala Viñao Frago (2002), a cultura material da escola, sua arquitetura (aqui representada pelo entorno constituído por áreas rurais, os setores para animais e para a agricultura, salas de aula, objetos escolares, espaços edificados e não-edificados, o mobiliário antigo e novo, mais os materiais didáticos e escolares, assim como as diversas reformas e adaptações verificadas ao longo do tempo) contribui para a consolidação da cultura escolar que vai se tornando uma marca local. A cultura escolar se torna um produto histórico através de suas regularidades e tradições (VIÑAO FRAGO, 1998, 2002). Seus elementos mais visíveis são justamente as teorias e práticas que se consolidam através do tempo, as ideias e os princípios, as normas e os valores que vão sendo transmitidos de geração em geração através dos professores, pais, alunos, pessoal administrativo, as “regras do jogo”, as histórias, as representações, os conflitos, os programas oficiais, as possibilidades e limitações, as adversidades as mudanças políticas e sociais. Foi o que procuramos evidenciar a partir da interligação entre a arquitetura escolar, a trajetória histórica e a formação de uma cultura escolar específica, no caso, da atual ETEC Professor Edson Galvão.

Referências

AL ASSAL, Marianna R. B. **Arquitetura, identidade nacional e projetos políticos na ditadura varguista**: as escolas práticas de agricultura do Estado de São Paulo. 2009. Dissertação (Mestrado em História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ATIQUE, Fernando. **Arquitetando a “Boa Vizinhança”**: a sociedade urbana do Brasil e a recepção do mundo norte-americano, 1876-1945. 2007. 470f. Tese (Doutorado em História e Fundamentos Sociais da Arquitetura e do

Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BONELLI, Regis. Nível de Atividade e Mudança Estrutural. In: IBGE (Ed.). **Estatísticas do Século XX**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2006. Disponível em: < https://seculoxx.ibge.gov.br/publicacao>. Acesso em: 28 ago. 2021.

BONELLI, Regis. De volta para o futuro: continuidade e mudança no Brasil dos anos 1940 ao presente. In: **Fórum especial do Instituto Nacional de Altos Estudos – INAE**, 21 set 2006, Rio de Janeiro. Estudos & Pesquisas, n. 164. Instituto Nacional de Altos Estudos, 2006. Disponível em: <https://www.inae.org.br/estudo/de-volta-para-o-futuro-continuidade-e-mudanca-no-brasil-dos-anos-40-ao-presente/>. Acesso em 18/08/2022.

BRASIL. [Constituição (1934)]. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 3 ago. 2021.

BRASIL. [Constituição (1937)]. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL, Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL, Decreto nº 38.042, de 10 de outubro de 1955. Aprova o regulamento dos currículos do ensino agrícola. Disponível em: <https://dou.vlex.com.br/vid/decreto-n-38-042-751048917?from_fbt=1&forw=go&fbt=preview>. Acesso em: 06 jan. 2021.

CANO, Wilson. Crise e industrialização no Brasil entre 1929 e 1954: a reconstrução do Estado Nacional e a política nacional de desenvolvimento. **Revista de Economia Política**, vol. 35, nº 3 (140), pp. 444-460, julho-setembro/2015.

DALLABRIDA, Norberto. A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizante do ensino secundário. **Educação**, v. 32, n. 2, p.185-191, 2009.

ESCOLANO, Agustin. Arquitetura como programa: Espaço-escola como currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustin. **Currículo,**

espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

GODOI, Fabrício. **Territórios Universitários: O Campus em Pirassununga**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001.

KESSEL, Carlos. Estilo, discurso, poder: arquitetura neocolonial no Brasil. **História Social, Campinas – SP**, nº 06, p.65-94, 1999.

MASCARO, Luciana P. **Difusão da Arquitetura Neocolonial no Interior Paulista, 1920-1950**. 2008. 578 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2008.

MENDONÇA, Sonia R. de. A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960). **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 14, n. 1, p. 88-113, 2006.

MENDONÇA, Sonia R. de. Ensino Agrícola e Influência Norte-Americana no Brasil (1945-1961). **Tempo [online]**, v. 15, n. 29, p. 139-165, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042010000200006>. Acesso em 05 abr. 2021.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p. 35-60, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 12.800 de 8 julho de 1942. Aprova as diretrizes gerais e programas de ensino para as Escolas Práticas de Agricultura. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1942/decreto-12800-08.07.1942.html>. Acesso em 09 jan. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 24.748, de 12 de julho de 1955. Dispõe sôbre a administração das Escolas Práticas de Agricultura que especifica. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1955/decreto-24748-12.07.1955.html>. Acesso em: 30 jul. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 51.094, de 16 de dezembro de 1968. Dispõe sobre expansão do ensino agrícola. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1968/decreto-51094-16.12.1968.html>. Acesso em: 16 jan. 2020.

TELES, Teresa Cristina. IOKOI, Zilda M. G. **Campus de Pirassununga da USP**: memória e História. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

VIDAL, Diana. Nacionalismo e tradição na prática discursiva de Fernando de Azevedo. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 37, p. 35-51, 1994.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustin. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 59-139.

VIÑAO FRAGO. Antonio. **Espacio y tempo, educación y historia**. Morelia: IMCED, 1996.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas**: continuidades y cambios. Madrid: Morata. 2002.

A HISTORIOGRAFIA DA HISTÓRIA DAS MULHERES NO BRASIL E SUA INFLUÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Ana Maria Lucia do Nascimento [1]

A História das mulheres de Perrot a Priore.

A antiga forma de construir a historiografia, costumeiramente chamada de positivista, dava holofote a personagens, em geral, masculinos. Esses homens foram os “heróis” que se responsabilizaram por construir grandes sociedades, destruir inimigos e alavancar nações. São referências e, por isso, foram homenageados em monumentos históricos. Elizabeth Fox Genovese (1987) intitula esse movimento de “história de governantes e de batalhas” e pertencer a esta grande narrativa significava, e ainda significa, prestígio. Nessa construção da história não existia espaço para as mulheres, mas não só elas: “também não havia lugar para quem não ocupava cargos no Estado ou não dirigia guerras, não importando se fossem homens ou mulheres” (PEDRO, 2005, p. 80).

De fato, para os historiadores de “visão romântica”, a grande cisão da História acontece justamente a partir das críticas que a Escola dos Annales proporcionou nos anos 30. Entretanto, “o que interessava primordialmente Marc Bloch e Lucien Febvre, e mais ainda a Ernest Labrousse e Fernand Braudel, seus sucessores, eram os planos econômico e social” (PERROT, 1995, p. 15). De acordo com Perrot, só a partir dos anos 70, a Nova História, como se costuma designar a terceira geração, se mostrou mais receptiva quanto à presença da dimensão sexuada no interior da evolução histórico-temporal, ainda que espontaneamente não demonstre tal interesse.

Diante dessas duas maneiras clássicas de ver e produzir a historiografia, Chartier levanta outra questão importante:

> Daí deriva a questão principal em que se baseou o diagnóstico de uma possível “crise da história” nos anos de 1980 e 1990. Se

[1]Mestranda em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Formada em História pela Universidade de Pernambuco (UPE). Pesquisadora da FACEPE. Pesquisadora do grupo de pesquisa Leitorado Antigo da Universidade de Pernambuco. Trabalho financiado pela FACEPE. Contato: anamarialuciadonascimento@gmail.com.

> a história como disciplina tem as suas formas como a escritura da imaginação, é possível continuar atribuindo a ela um regime específico de conhecimento? (CHARTIER, 2009, p. 12)

A “crise da história” seria o resultado da quebra com as tradições “historicistas” e “positivistas”, que acreditava ser uma ciência imparcial e objetiva, sendo gerada por um choque epistemológico. Para além das questões de novos conceitos, o autor também estabelece as bases da História cultural, essa, todavia seria uma ferramenta de análise da realidade social, ou seja, de uma realidade que é dada a ler. A partir de então, a História se constitui mais uma vez como um discurso que produz enunciados científicos, sendo eles criados por meio de problematizações. Essa, por outro lado, proporcionou tanto a renovação do campo quanto a inserção de novos sujeitos, temas e conceitos (CHARTIER, 2009, p. 16).

Para Pesavento, o termo História Cultural é também chamado de Nova História Cultural, justamente, por pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. Com isso o que era antes visto como cultura, ou seja, criações ligadas apenas a elite, ou para a elite, ou como fruto dela, agora assume outro espírito que, através dessas reformulações, quebraram com alguns dos paradigmas já pré-estabelecidos. A autora em sua análise estabelece que a antropologia cultural foi importante para o debate sobre a dimensão simbólica e para a análise das dimensões sociais, pois ficou latente como o trabalho de diversos autores europeus se baseava em um ator não usual: o povo (PESAVENTO, 2012, p. 30).

Acrescenta-se ainda a preocupação com o estabelecimento de conceitos que até anteriormente não eram levados em consideração como o de representação, somados aos conceitos de poder simbólico, imaginário, mentalidade, narrativa, ficção e sensibilidade, consolidando a proposta central desta nova vertente da História que seria decifrar a realidade do passado por meio de representações e narrativas, que tentassem chegar às formas discursivas e imagéticas pelos quais o homem se expressa no mundo (PESAVENTO, 2012, p. 45).

Para os historiadores que se dispuseram a introduzir novos sujeitos como construtores da história, seguindo a tradição da historiografia dos Annales,

formaram uma gama de estudos que, concentrados na Europa, tinham como objetivo estudar as massas operárias e sua forma de trabalho. Thompson (2001, p. 20), aponta como esse “campo”, qual seja, a História vista de baixo, surge na Inglaterra com o intuito de construir uma base de informações acerca da história dos sindicatos, dos operários e do trabalho. Para Perrot (1995, p.16), mulheres como Simone de Beauvoir juntamente com Andrée Michel e Christine Delphy, foram as pioneiras na discussão sobre o feminino dentro da classe operária. Majoritariamente o sujeito masculino possuía mais espaço, afinal, a História Vista de Baixo estava ligada a eles. Por outro lado, as pesquisas femininas indicavam o surgimento de novas preocupações.

A própria pesquisadora francesa Michelle Perrot é um dos expoentes da História das mulheres na Europa. Em muitos dos seus escritos Michele aborda o porquê de se escrever uma história que insira o feminino. Percebemos também como o corpo, a alma, a religião, a cultura e o acesso ao saber são pontos de análise da autora. Para ela, existia uma forte lacuna no que tange ao trabalho feminino tanto no campo, quanto na cidade. Além das várias categorias que essas personagens comuns preenchiam (PERROT, 2007, p. 20). Ao partir das questões das ausências, Perrot salienta que a História era excludente, como se existisse uma linha oficial na qual elas não se encaixavam.

Acerca do fator da exclusão, a autora norte americana Gerda Lerner (2019, p. 28), aponta que existiu dois polos na construção historiográfica: *história versus História* - “história”, o passado registrado com a inicial minúscula e “História” o passado registrado com inicial maiúscula. A diferença pode ser enfatizada da seguinte forma: para a “História”, até o passado mais recente, os historiadores eram homens, e o que registraram era o que o homem havia feito, vivenciado e considerado significativo. Chamaram de História e consideraram universal. Cabendo aos referentes femininos continuarem dentro da “história”, mesmo sendo peças centrais, e não marginais, para a criação da sociedade e a construção da civilização.

> As mulheres foram impedidas de contribuir com fazer história, ou seja, a ordenação e a interpretação do passado da humanidade. como esse processo de dar significado é essencial para a criação e perpetuação da civilização, podemos logo ver que a marginalização das mulheres neste esforço as coloca em uma

> posição ímpar e segregada. as mulheres são maioria, mas são estruturadas em instituições sociais como se fossem minoria (LENER, 2019, p. 29).

Porém, embora as mulheres tenham sido subjugadas, é um erro básico tentar conceituá-las, essencialmente, como vítimas. Agir de tal forma impede-nos de perceber como os referentes femininos são peças essenciais e centrais para criar e manter a sociedade. De fato, através delas surgem as novas pautas que as inserem como objetos de estudo. Para Joana Maria Pedro (2005, p. 80) o que influenciou a mudança de perspectiva dos pesquisadores foi o movimento feminista que, na sua primeira onda lutava a favor de direitos civis femininos, e na segunda onda, pela liberdade em geral, inclusive do corpo e do ato de gerar. Na França, entre os anos 70 e 80, ano da fundação do Mouvement de Libération des Femmes (MLF) se destacam várias mulheres importantes mundialmente e historicamente como Michelle Perrot, Georges Duby, Françoise Thébaud, Joan Scott, June Hanner, Natalie Zemon Davis.

Para Pedro (2005), deveria existir um grupo que mostrasse a existência feminina, uma categoria que percebesse a multiplicidade dele. Assim, dentro dos padrões de pesquisas, o termo de análise do objeto passou a ser intitulado de “mulheres”, no fim das contas. E mais para frente de “gênero”. Vale salientar que algumas características ligadas ao processo de pesquisa também adquirem fôlego nessa época. Para Pinsky (2009, p. 164), a História das Mulheres conquistou expressão a partir da década de 1970, dando ênfase a temas como família, sexualidade, representações, cotidiano, grupos “excluídos”. Seu sucesso atrelou-se aos avanços da Nova História, História Social, História Cultural e dos Estudos de População. A autora aponta ainda que a produção historiográfica passível da História das Mulheres é bastante diversificada em termos de assuntos e métodos (PERROT, 1995, p.22).

Um dos primeiros passos tomados pelos historiadores, de acordo com Pinsky (2009, p. 170), foi voltar aos métodos antigos e escrever biografias de mulheres e as evidências da participação feminina nos acontecimentos históricos e na vida pública. Assim: “nas pesquisas sobre “pessoas comuns”, as mulheres também foram contempladas em “biografias coletivas” de diversos grupos sociais” (TILLY, 1990, p. 40). Certos trabalhos apresentaram as mulheres

atuando na história da mesma forma que os homens. Enquanto outros separavam a história produzida pelas mulheres e pelos homens. Mais uma vez vê-se o isolamento da “cultura das mulheres”, conforme Lerner apontou, como se elas não fizessem parte da História geral e oficial.

Após mais de cinquenta anos, consolidou-se um campo de pesquisas que evoluiu nos seus objetos, seus métodos e pontos de vista. Tratava-se inicialmente de tornar visível o que estava escondido, de reencontrar traços e de se questionar sobre as razões do silêncio que envolvia as mulheres enquanto sujeitos da história. Isso conduziu a uma reflexão em torno da história enquanto produto da dominação masculina, a qual atuava em dois níveis: nível dos próprios acontecimentos e nível da elaboração deles empreendida pelo relato (PERROT, 1994, p. 19). Ademais, com o crescimento do campo, as pesquisas sobre o feminino na história tomaram como objeto de análise as prostitutas, as domésticas, as operárias, as mulheres agredidas, as vítimas e, sobretudo, a expressão da condição feminina. Na investigação de Perrot, emerge como central a questão do corpo das mulheres, suas funções, sua apropriação, sua representação. Para ela, os pesquisadores

> se questionam sobre as mulheres enquanto agentes responsáveis pelos seus destinos individuais e coletivos, sobre suas capacidades de resistência e de transformação. Procurando compreender o papel das mulheres nos movimentos sociais e nas revoluções (PERROT, 1994, p. 21).

Essas perspectivas de inserção do feminino influenciou várias pesquisas no Brasil. Percebemos, ultimamente, nos bancos de dados de dissertações e teses o aumento considerável de novas discussões sobre as diversas faces femininas, mas essa porta foi aberta por volta dos anos de 1970. Ao apontar como os teóricos europeus inspirou os brasileiros, a escritora Heloisa Buarque de Hollanda (1994, p. 10), aponta que a partir da década de 70 o feminismo como ideologia política surge como novidade no campo acadêmico, e se impõe como uma tendência teórica inovadora e de forte potencial crítico e político. De forma que:

> Na década de 1970 a produção historiográfica será fortemente marcada pela influência marxista, que vê a opressão feminina em função do capitalismo, e a perspectiva de análise será o mundo do trabalho. Na década seguinte ocorre uma inovação

> nos estudos sobre a mulher, mediante a utilização do gênero como categoria de análise, procurando incorporar o estudo relacional entre homens e mulheres (Cunha, 2000, p. 145).

No Brasil muitas foram as historiadoras que se dedicaram a esse campo, aponta Mary Del Priore que deu voz às resistências femininas. Para a autora era importante conduzir uma produção que falasse mais do que apenas das misérias da vida feminina, pois era importante dar holofote aos poderes e estratégias de resistência que elas articulavam, para burlar o poder masculino e a imposta subordinação (PRIORE, 1994, p. 34). Assim, com as novas formas de produzir história, assistimos à inserção de fontes diferentes que possibilitaram novos estudos. De acordo com Silva:

> Surgiram, assim, estudos importantes sobre a participação das mulheres no mundo do trabalho nas fábricas do século XIX e primeiras décadas do XX (Rago, 1997); sobre a expansão da educação feminina (Louro, 1997); e sobre o surgimento de publicações organizadas por e destinadas para as mulheres (Bassanezi, 1996). Estudos que, gradativamente, aqueceram o debate e deram musculatura à historiografia das mulheres (SILVA, 2007, p.228-229).

No entanto, mesmo diante dos avanços, é importante perceber os espaços nos quais das mulheres pouco se fala. Faço menção aos espaços escolares, nos quais os materiais muitas vezes atrasados, acabam perpetuando uma visão deturpada participação das mulheres na História. Por vezes é comum perceber um abismo entre os novos frutos dos trabalhos historiográficos acadêmicos e os escolares. Essa grande distância nos chama a atenção e nos leva a refletir sobre os motivos que cercam essa questão.

As mulheres no ensino de História.

Mesmo diante da inserção de novas temáticas no meio acadêmico, nota-se como o debate sobre o feminino na educação e no Ensino de História é insuficiente. Ao recordar a raiz da ausência de referentes femininos somos levados a pensar na forma como a educação das mulheres foi moldada. Aqui no Brasil, o sistema educacional tornou-se mais uma expressão das dessemelhanças entre homens e mulheres. De acordo com Hahner, percebemos como a educação para as meninas permanecia atrasada em relação à educação dos meninos. O processo educacional foi tão difícil para elas, que quando

permitido “não devia ir além dos livros de orações, porque seria inútil à mulher, nem deveriam, elas, escrever, pois como foi justamente observado, poderiam fazer mau uso desta arte” (HAHNER, 1980, p.56).

O pontapé de mudança é apontado por Rosemberg como o um longo processo para a permissão legal do acesso geral e irrestrito das brasileiras à educação escolar. Vemos, por exemplo, que apenas em 1827 foi autorizada a Lei Geral do ensino de 5 de outubro, mas era restrita apenas às escolas femininas de primeiras letras. Dessa forma, a educação para as mulheres só conseguiu romper as últimas barreiras legais em 1971 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que atribuiu equivalência entre os cursos secundários (ROSEMBERG, 2016, p. 334).

Entretanto, o debate estabelecido por Hahner nos anos de 1980 acerca do processo educacional e de como essas mulheres recebiam uma instrução diferente, só se ampliou com o passar do tempo. Por mais que aos poucos o direito civil ao estudo e formação profissional feminina fossem ampliados, não se pode deixar de pontuar como o Ensino de História permaneceu por longos anos atrasados em suas temáticas de ensino. Por outro lado, é importante perceber que essa é uma discussão levantada até os dias de hoje, pois pouco melhora aconteceu.

De acordo com Façanha, em sua tese intitulada “E se te contassem outra história: Gênero e feminismo no ensino de História” de 2018, é de suma importância levantar o debate da necessidade das análises das implicações dos estudos feministas e de gênero para o ensino de História, bem como o trabalho docente ser articulado de uma maneira que vise problematizar e diminuir as desigualdades de gênero na escola. Dessa forma, os sujeitos ausentes serão introduzidos, incluindo as mulheres. Para tal, a autora articula uma intervenção escolar, um estudo etnográfico de um núcleo de gênero, logo, fica claro que o professor precisa criar materiais em meio ao deserto escolar (FAÇANHA, 2018, p. 30).

Durante um ano de aplicação do núcleo ela notou a capacidade do ensino de História na escola como uma ferramenta de criticidade e de soma de referentes ausentes. Para a autora essa ausência é observada nos livros

didáticos, mas é apenas uma ramificação de lacunas de outras estruturas sociais, para tal Façanha cita os cargos gerenciais. Segundo dados do IBGE, as mulheres em cargos gerenciais de 2012 a 2016 não passam dos 39% em proporção aos homens:

> Esses dados são relevantes para perceber que eles não acabam em si, mas têm consequências para toda a sociedade. Se não encontrar mulheres em cargos de chefia, se não observar mulheres sendo respeitadas nessas posições, se não perceber o trabalho e esforço das mulheres na História, em livros de História, como esperar que as atitudes em relação à violência contra a mulher, de desrespeito à diversidade e igualdade entre todos que compõem uma sociedade possam existir? Como esperar que a mentalidade se modifique? (FAÇANHA, 2018, p. 35).

Logo, não é apenas um déficit no material fornecido ao aluno, mas um problema estrutural que reflete nos materiais de História. Consequentemente, não estudar o papel dessas mulheres é negar a experiência de perceber outros sujeitos. O que Façanha faz ao final de sua dissertação é o reflexo dos diversos trabalhos sobre o feminino no Ensino de História: produzir material que “tampe” a lacuna das narrativas.

As últimas publicações acerca do feminino no Ensino de História nos mostram como a partir de 2015 houve um intenso interesse em elucidar essas questões e propor soluções para essas lacunas. Por outro lado, nos debates acerca das ausências de sujeitos históricos femininos há muitas dúvidas sobre os fatores que contribuem ou não para a “falta de comunicação” na História, ou seja, por que os avanços no campo da História, por exemplo, não refletem nos materiais didáticos que essas mulheres têm acesso nas escolas? Se as pesquisas estão sendo produzidas, em que lugar está a falha?

Duas questões foram elencadas para responder a essa problemática. Ferreira (2006, p. 100) aponta como a história das mulheres fica à mercê da mediação que o livro didático faz entre o conhecimento produzido dentro das universidades e o saber escolar. Para a autora, é notável que muito pouco do que foi produzido pelos historiadores a respeito das mulheres no ensino de História, foi incluído nos textos didáticos, logo, fica evidente as incongruências entre as demandas sociais de representação de personagens para o estímulo

de uma cidadania ativa, pois nessa relação os referentes femininos não aparecem devidamente a disposição dos alunos. A autora afirma ainda que:

> De um modo geral, os aspectos políticos e econômicos continuam sendo a principal linha de explicação e articulação do conteúdo, ainda que algumas “novidades” sejam incorporadas. Ou seja, o público o oficial e os “grandes” nomes da história continuam com o lugar assegurado, em quantas mulheres, assim como os pobres, as crianças e os negros, continuam de fora, ou, no máximo, entram como parte complementar, no texto principal (FERREIRA, 2006, p. 123).

Além das questões que cercam o debate acerca da falha da mediação que o livro didático faz com o conhecimento produzido, outros autores discutem ainda as questões de identidade que cercam os professores. Para Viana, no processo de escrita dos historiadores acerca da inserção de novos sujeitos no ensino de História, deve-se pensar a respeito da prática da escrita sendo conduzida pelas novas condições de produção, elencando também a necessidade de repensar durante essa ação o “novo perfil do professor” na pós-modernidade (VIANA, 2017, p. 19-20).

Para a autora, quando bem analisado o espaço acadêmico contribui de forma efetiva para a formação do professor de História e, consequentemente, para a formação da identidade do pesquisador. Soma-se a isso o fato de que enquanto sujeito pesquisador fruto do seu tempo e, por isso, à mercê das mudanças da identidade cultural na pós-modernidade, o docente recai dentro de uma dualidade ao perceber que a sua identidade não é fixa e sim plural. Dessa forma a autora aponta que:

> Assim, também ocorre a carreira profissional do docente de história. Ele não é o mesmo sujeito da época da graduação. Sua carreira foi construída a partir da sua visão de mundo, de sua integração com as articulações teóricas discutidas na academia, de sua relação com o exercício do trabalho docente e sua maneira de transformar, da forma mais adequada possível, os saberes necessários em seu cotidiano da sala de aula (VIANA, 2017, p. 25-26).

Como essa identidade é constituída pela comunicação com várias comunidades, pode apontar como existe uma relação com a questão do feminino na História. Para Pacheco (2020, p. 222-223) o debate sobre identidades pode direcionar as respostas acerca da ausência do feminino em sala de aula. O autor percebe que a discussão que cerca o tema da formação das identidades dentro

do espaço temporal em que os nossos alunos estão, onde os debates sobre o feminino se encontram tão presente, é de suma importância para entender não só como esse discente pode vir a construir sua identidade nesse meio social, como também, salienta a perspectiva de uma “crise identitária” dos docentes. Assim, ao debater os princípios que contribuem para formar as identidades sociais e, particularmente, a identidade do indivíduo através da subjetividade que ele incorpora da sociedade em que vive, ele nos leva a pensar sobre as práticas sociais de um grupo e a incorporação de hábitos que contribuem para a formação da sua própria identidade:

> Podemos colocar os historiadores — seja na sua atuação como pesquisadores, seja na sua atuação como professores — como um grupo de agentes sociais que participam do processo de formação e difusão dessa memória. Seriam, assim, os historiadores, um dos muitos dispositivos responsáveis pela difusão, no interior da sociedade, de narrativas sobre o passado comum entre os membros do grupo. Seriam um dos corpos de especialistas a reforçar os laços identitários da comunidade de sentidos: das identidades sociais (PACHECO, 2020, p. 224).

Portanto, o historiador se mantém como sujeito que forma e difunde a memória. Cabendo ainda ao mesmo a capacidade de denunciar o que o autor intitula de “historicidade das identidades sociais”, ou melhor, trazer à luz os elementos simbólicos constitutivos de cada identidade social e de como eles são construções históricas carregadas de interesses e compromissos de poder (PACHECO, 2020, p. 225). E enquanto cumpre esse papel, passa a conceber a sua própria memória individual. A respeito da memória individual, a entendemos da seguinte forma:

> Na experiência vivida, a memória individual é formada pela coexistência, tensional e nem sempre pacífica, de várias memórias (pessoais, familiares, grupais, regionais, nacionais etc.) em permanente construção, devido à incessante mudança do presente em passado e às alterações ocorridas no campo das re-presentações (ou re-presentificações) do pretérito (CATROGA, 2015, 43).

Para Catroga é importante perceber que as memórias individuais, fator importante no processo da construção da subjetividade do indivíduo, se formam a partir de uma coexistência com grupos sociais e da escolha daquilo que se sobrepõe ao passado. Podemos perceber também como “a consciência do eu se matura em correlação com camadas memoriais adquiridas, têm de se ter

presente que estas, para além das de origem pessoal, só se formam a partir de narrações contadas por outros, ou lidas e vistas em outros: o que prova que a memória é um processo relacional e intersubjetivo.” (CATROGA, 2015, 113). Vale salientar como esse processo favorece o que será ou não lembrado:

> Também a historiografia – que nasceu sob o signo da memória –, apesar de querer falar em nome da razão, se edifica, voluntária ou involuntariamente, sobre silêncios e recalcamentos, como a história da história tem sobejamente demonstrado (CATROGA, 2015, p. 115).

Nota-se que no processo de formação da constituição das memórias e identidades do historiador, por exemplo, há uma seleção do que será ou não esquecido. Dessa forma, o historiador se encontra nesse fogo cruzado, afinal de contas, ele é o formulador de pesquisas históricas responsáveis por contribuir para a formação da memória e identidade coletiva das pessoas, mas está formando a sua própria identidade e memória. E aqui entra uma das questões importantes discutidas anteriormente: o historiador diante da formação da sua própria identidade individual entra numa grande polarização, o historiador professor versus o historiador pesquisador.

Considerações finais

Desde os primeiros questionamentos sobre os objetos de estudo da História, até o início dos estudos da História Cultural e da influência dele no campo da História das mulheres, notamos como se constituíram esses estudos entre as pesquisadoras europeias, e em decorrência disso como surgiu a influência entre os pesquisadores brasileiros. Além disso, sabemos também como a partir dessa estruturação vários estudos conseguiram dar voz para sujeitos que anteriormente não tinham essa oportunidade. De certa forma, dentro do contexto acadêmico, os processos sociais e a necessidade de inclusão ocasionaram a abertura do campo, porém é notável como essas pesquisas se concentram dentro das universidades, de modo que os vários estudos atuais acerca do ensino de História e das mulheres apontam para uma grande lacuna dentro das aulas de História.

É comum os materiais didáticos não terem espaços para as ações femininas e cabe ao professor complementar essa necessidade, o que acarreta

diretamente uma carga maior de trabalho muitas vezes. Portanto, cria-se um dilema, será que o docente está realmente preparado para aproximar as pesquisas acadêmicas do interior do da sala de aula, ou melhor, estará ele preparado para trazer a pesquisa para o seio escolar a ponto de causar nos alunos a curiosidade? Ficam como considerações finais desse artigo, mais dúvidas do que certezas, afinal, essa questão é complexa porque o próprio docente está imerso em questões identitárias que muitas vezes o impede de agir diante dessa lacuna com interesse.

Referências

CATROGA, F. **Memória, História e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CUNHA, M. de F. **Mulher e historiografia: da visibilidade à diferença**. História e Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História, v. 6, p. 141-161, 2000.

FAÇANHA, M. A. **E se te contassem outra história: Gênero e feminino no Ensino de História**. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de pós-graduação em Ensino de História, Rio Grande do Norte, 2018.

FERREIRA, A. R. **Representações da História das mulheres no Brasil em livros didáticos de História**. Dissertação (Mestrado em Educação), UEPG – Setor de Ciências Humanas, letras e artes. Ponta Grossa, 2006.

FOX-GENOVESE, E. **Cultura e consciência na história intelectual das mulheres européias**. The journal of Women in culture and society, v.12, n.31, Printed by the University of Chicago, p.529-547, 1987.

HAHNER, E. J. **A mulher no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

HOLLANDA, H. H. O. B. **Feminismo em tempos pós-modernos**. Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 7-19

LERNER, G. **A criação do patriarcado: História da opressão das mulheres pelos homens**, São Paulo, Cultrix, 2019.

PACHECO, R. de A. **Pesquisador ou professor: o conflito identitário do historiador.** Caminhos da História, v.26, n.2, acesso em: 12 de dez.de 2021.

PEDRO, J. M**. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica**. HISTÓRIA, SÃO PAULO, v.24, N.1, P.77-98, 2005, p. 77-98.

PESAVENTO, S. J. **História e História Cultural**. 3º ed. Belo Horizonte, Autêntica, 132 p., Coleções História e Reflexões, 2012.

PERROT, M. **Minha história das mulheres** / Michelle Perrot; tradução Angela M. S. Côrrea]. — São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Escrever uma História das mulheres: relato de uma experiência.** Cadernos Pagu, ed. 4, 1995, p. 9-28.

PINSKY, C. B. **Estudos de gênero e História Social.** Estudos Feministas, Florianópolis, 17(1): 296, janeiro-abril/2009, p. 159-189.

PRIORE, M. D. **A mulher na história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1994

ROSEMBERG, F.; (Org). **Mulheres educadas e a educação das mulheres**. In: Nova história das mulheres no Brasil. 1.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

SILVA, T. M. G. **A trajetória da historiografia das mulheres no Brasil**. POLITEIA: Hist. E Soc., Vitória da Conquista, v.8, nº 1, p. 223-231, 2007.

THOMPSON, E. P. **As Peculiaridades dos Ingleses e Outros Artigos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

TILLY, L. **“Genre, Histoire des Femmes et Histoire Sociale”.** Les Cahiers du Grif – Le Genre de L’Histoire, Paris: Tierce, v. 37, n. 38, 1990.

VIANA, H. P. R. **A formação de professores de História: Articulação teoria e prática**. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de pós-graduação em História, Pernambuco, 2017.

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE: LOS APORTES DEL PROGRAMA JÓVENES Y MEMORIA (RECORDAMOS PARA EL FUTURO)

Federico Urricelqui[1]

El siglo XXI: Promoción de políticas públicas de Educación, Memoria y Derechos Humanos.

En la Argentina a comienzos del siglo XXI se impulsaron y desarrollaron numerosas políticas públicas de Educación, Memoria y Derechos Humanos, de las cuales se destacan: la Ley Nº 25.633 (2002) que estableció el 24 de marzo como el Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia, la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (2006) que en su artículo 92 del capítulo "La calidad educativa" insta a realizar acciones concretas en todas las jurisdicciones para incluir temáticas sobre el pasado reciente -la causa Malvinas y la última dictadura militar- desde una perspectiva latinoamericana, la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006) que remite a la formación de sujetos críticos para la toma consciente de decisiones en relación al ejercicio de la sexualidad y de sus derechos. Se reconoce la Educación Intercultural Bilingüe como una modalidad educativa para el diseño de estrategias pedagógicas específicas para el trabajo con pueblos originarios. El Consejo Federal de Educación creó la Red Nacional de Educación y Memoria (2009) que realizó convocatorias nacionales de formación docente y estrategias pedagógicas de cómo abordar problemáticas en derechos humanos en los distintos niveles educativos y consolidar una política pública orientada a activar y acompañar a las escuelas en los procesos de construcción colectiva de memorias sobre el pasado reciente argentino. El Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) desarrolló una carrera de Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos. Se incorporaron contenidos curriculares específicos sobre derechos humanos en

[1] Profesor de Enseñanza Media y Superior de Historia, Universidad de Buenos Aires
Urricelquifederico@gmail.com

todos los niveles y modalidades educativas. Se crearon posgrados sobre derechos humanos en universidades nacionales, entre otras.

En este marco, la Comisión Provincial por la Memoria, un ente autónomo y autárquico creado en el año 1999 en la provincia de Buenos Aires e integrado por referentes de organismos de derechos humanos, intelectuales, funcionarios universitarios y judiciales, artistas, religiosos de distintos credos, legisladores y sindicalistas comprometidos con la memoria del terrorismo de Estado, la promoción y defensa de los derechos humanos, impulsa desde el año 2002 el Programa educativo “Jóvenes y Memoria (recordamos para el futuro)”. El Programa ha realizado convocatorias que se sucedieron a lo largo de dos décadas y en donde cada año se suman cientos de escuelas y miles de estudiantes de distintas jurisdicciones y contextos sociales de la provincia de Buenos Aires.

Sobre la propuesta del Programa Jóvenes y Memoria (recordamos para el futuro).

El Programa tiene el objetivo de “promover en les jóvenes sentido crítico sobre el pasado y el presente como parte del proceso de construcción de su identidad y de su inscripción a la sociedad a la que pertenecen”[2] a partir de la realización de una experiencia de investigación y una producción cultural en diversos lenguajes para impulsar a las nuevas generaciones a involucrarse activamente en problemáticas relacionadas a la memoria y los derechos humanos de la comunidad escolar. La propuesta del Programa se ofrece a escuelas secundarias y organizaciones sociales de la provincia de Buenos Aires y consiste en que les participantes elijan una temática sobre memoria y/o derechos humanos del pasado o del presente de la comunidad a la que pertenecen: biografías de desaparecidos, guerra de Malvinas, marcas y sitios de memoria, seguridad y derechos humanos, violencia institucional, desigualdad y exclusión social, derecho a la salud, educación como derecho, migraciones, derecho a un ambiente digno, trabajo infantil, género y derechos humanos, entre otras. El anclaje local del tema elegido es considerado una condición necesaria

[2] Documento **Bases para la participación**. Buenos Aires. CPM. 2020.

para lograr un aprendizaje significativo. Desde el Programa se propone que les participantes problematicen el conocimiento a partir de los temas de interés de les jóvenes, que desarrollen una investigación y que trasmitan lo producido en algún formato artístico o documental - documental audiovisual, radio, corto ficción, fotografía, teatro, revista, mural, pagina web, entre otras- y construyan su propio relato. Se indaga a les jóvenes desde sus realidades cotidianas, desde derechos humanos incumplidos, buscando trazar puentes entre memoria y búsqueda de justicia, entre pasado y presente político. El Programa ha logrado desarrollar los usos de la memoria más allá de la última dictadura cívico-militar, centrándose en las preguntas y en las preocupaciones de les jóvenes y permitiendo el ingreso de nuevas temáticas vinculadas a los derechos humanos del presente. Una propuesta pedagógica que pretende ser un aporte al proceso de conformación de les jóvenes como sujetos críticos y sujetos de derechos. En este sentido nos preguntamos ¿Cuáles son los posicionamientos pedagógicos del Programa Jóvenes y Memoria sobre la producción de conocimiento histórico? ¿De qué manera esta propuesta educativa en derechos humanos permitiría a les jóvenes conocer la historia reciente de la comunidad a la que pertenecen?

Conocer la historia reciente de la comunidad desde la memoria y los derechos humanos

A continuación daremos a conocer cuáles son los principales posicionamientos pedagógicos sobre la producción de conocimiento histórico en el Programa Jóvenes y Memoria y de qué manera esta propuesta educativa habilitaría dicha posibilidad, según el análisis de las siguientes fuentes: artículos y reflexiones publicados en distintos momentos en la Revista Puentes, en la ponencia realizada por la Comisión Provincial de la Memoria en el año 2012, en el documento “Bases 20202”, y en las entrevistas realizadas a les integrantes del equipo del Programa entre los años 2018-2020[3].

[3] La documentación de este artículo fue relevada del sitio web de la Comisión Provincial de la Memoria y del sitio web del Programa Jóvenes y Memoria y de las entrevistas realizadas a la Directora General Comisión Provincial de la Memoria, a la Directora del Programa Jóvenes y Memoria, al Subdirector del Programa Jóvenes y Memoria y a la Coordinadora del Voluntariado de Jóvenes y Memoria (2018-2020) en el marco de mi investigación de maestría en Educación de la Universidad de Buenos Aires. El documento “Bases para la participación” es el escrito

Tabla I: Conocimiento histórico en la propuesta del Programa Jóvenes y Memoria

Conocimiento de la historia reciente	
Posicionamientos pedagógicos del Programa	Propuesta educativa del Programa
"Invertir la mirada, poner la lente en otro lugar, preguntar cosas que nosotros no nos animamos a preguntar" "Poner en dialogo los relatos recibidos y resignificarlos" "La memoria para pensar y transformar el presente" "¿Dónde estamos? ¿Qué es esto? ¿Frente a esto yo qué hago?"	• Reconstruir experiencias pasadas de la comunidad escolar • Partir de las preguntas de les jóvenes • Investigar utilizando herramientas metodológicas de las ciencias sociales • Cuestionar la historia "establecida" • Producir saberes para la acción • Reconocer diferentes posibilidades y opciones de futuro • Producir un nuevo relato como parte constitutiva de la identidad

Fuente: autoría propia

El Programa Jóvenes y Memoria propone producir sentido crítico del pasado y del presente desde el abordaje educativo de problemáticas vinculadas a la memoria y los derechos humanos de la comunidad a la que pertenece la escuela, promueve a les jóvenes la capacidad de formular preguntas de investigación, buscar información, entrevistar a personas, interpretar y comparar versiones y realizar su relato propio, es decir, decidir qué investigar y qué contar desde la perspectiva de les jóvenes. Se propone que las problemáticas del pasado o del presente elegidas por les jóvenes en los proyectos de investigación

principal desde el cual se comunica la propuesta del Programa cada año, profesores acceden a él para conocer los fundamentos de cada convocatoria. Este documento se renueva cada año y allí aparecen los objetivos, temas, cronograma anual de actividades, pautas para la investigación y presentación de proyectos. La Revista Puentes editada por la Comisión Provincial de la Memoria tuvo 30 ediciones donde se registró implementación y evolución del Programa Jóvenes y Memoria: publicándose reflexiones, artículos, ponencias e investigaciones.

comiencen a ser desmenuzadas con metodología de investigación social, con el análisis de bibliografía, con la realización de entrevistas, encuestas, recolección de datos en archivos, etc. y desde el análisis de esas fuentes, les jóvenes vayan delineando colectivamente la construcción de un conocimiento nuevo. Se promueve que los proyectos de investigación articulen conocimientos académicos con los saberes emergentes de las realidades de les jóvenes, que la memoria y la reconstrucción colectiva de experiencias pasadas sea parte constitutiva de la identidad comunitaria. El acompañamiento de les profesores coordinadores se torna imprescindible al momento de brindar herramientas metodológicas y académicas a los equipos de investigación.

El Programa sostiene que es necesario que les jóvenes sean partícipes en la construcción de conocimiento histórico. Entiende que la perspectiva de les jóvenes, su "lente", sus preguntas, deben ser protagonistas para producir conocimiento. Desde los proyectos grupales, cooperativos e interdisciplinarios se aspira a desarrollar un aprendizaje significativo. Para que el pasado que se investiga tenga impacto en las nuevas generaciones, éstas deben ser interpeladas como sujetos activos y participes en los procesos de indagación y significación del pasado, los nuevos relatos tienen que estar tamizados en la trama de la propia experiencia de las nuevas generaciones (Revista Puentes N°9/RAGGIO 2003, DÍAZ, SALVATORI, ORDENAVÍA, RAGGIO, 2012).

El Programa entiende que es necesario que la perspectiva de les jóvenes sea la protagonista en la construcción del conocimiento histórico:

> Entrevista 2: (…) un poco nos fuimos corriendo de esta idea de la transmisión que tiene que ver con la producción de contenidos y enseñar a los pibes lo que había pasado durante la dictadura militar, no estaba alojado solo en la enseñanza de la historia reciente, sino cómo activábamos la participación de las nuevas generaciones con los procesos de elaboración del pasado, pero no como destinatarios. Habíamos dado una actividad de pedagogía bancaria, de educación bancaria, que en general se enseña así, a las nuevas generaciones contarle la historia, contarles lo que "realmente pasó", las ideas que circulan, o circulaban en esos tiempos en función de la transmisión, y por ahí lo escuchas "chicos tienen que saber cuál es la verdadera historia", de diferentes lugares se dice esto, nos quisimos correr de ahí. (…) salir a problematizar, de alguna manera, ellos mismos al territorio, ver en primera persona y que ellos sean la tercera persona que construya el relato. Esas son las ideas básicas del Programa. La idea era que hicieran entrevistas,

> construyeran un archivo, y después que construyeran un relato abierto, tampoco tiene que ser monográfico, ni de ciencias sociales, sino también que sea un relato abierto.
>
> Entrevista 4: (…) que se apropien de esa historia cotidiana, que rompan la establecida, la enseñada, la comunicada en las escuelas, esa historia más de arriba hacia abajo, más impartida desde un adulto que, con sus propios libros, en lo que ya está todo cerrado y pareciera no haber ni grietas ni fisuras en esos relatos, para invertir la mirada y que esa comunicación sea de abajo hacia arriba, con preguntas nuevas, (…) en ese desparpajo que tienen los jóvenes, a diferencia más de nosotros, o incluso los docentes, gente más grande, es que en ese desparpajo preguntan cosas que nosotros no nos animamos a preguntar, muchas veces desde la inocencia de verdaderamente no saberlo, pero la gran mayoría de las veces, es de poner la lente en otro lugar, entonces, en ese sentido los testimonios, las respuestas, las acciones que van encontrando los jóvenes son mucho más novedosas, son mucho más originales que cualquier investigación (…) cosas que estaban ahí y pareciera a la vista de todos, sin embargo, fueron los jóvenes con su trabajo los que la pusieron en evidencia.

Para producir sentido crítico sobre el pasado y/o el presente es necesario partir de la perspectiva y las preguntas que se formulan les jóvenes. Las problemáticas vinculadas a la memoria y los derechos humanos de la comunidad a la que pertenece la escuela deben ser analizadas desde los interrogantes de les jóvenes y comenzar a responderlos utilizando herramientas metodológicas de las ciencias sociales. La “lente de les jóvenes” habilitaría interrogantes que cuestionen la historia establecida y las perspectivas impartidas por los adultos, permitiéndoles construir un nuevo (propio) relato como parte del proceso de construcción de su identidad y de su inscripción a la sociedad a la que pertenecen. Los usos de memoria tienen que desarrollarse más allá de la última dictadura cívico-militar y centrarse en las preocupaciones, aspiraciones y perspectivas de les jóvenes. Los equipos del Programa no solo buscan que se elijan temas vinculados a la memoria y los derechos humanos, sino también que los proyectos puedan anclarse localmente. La elección de temas, el anclaje local y la formulación de posibles preguntas de investigación son momentos fundamentales en la definición de los proyectos y serán acompañados por los equipos del Programa y les profesores coordinadores.

Otro posicionamiento pedagógico que se sostiene en el Programa es desarrollar en les jóvenes la capacidad de poner en dialogo los relatos recibidos

y resignificarlos; las narrativas sobre el pasado reciente se desarrollan desde una la pluralidad de relatos y un dialogo intersubjetivo donde les jóvenes deberían participar activamente. Habilitar las voces de las nuevas generaciones, generando nuevos puentes de significado entre el pasado y el presente.

> Podemos decir entonces que los investigadores de Jóvenes y Memoria rescatan del riesgo del olvido la historia de sus mayores. La interrogación permite acercarse a lo que pasó, saber cómo y porque pasó, pero sobre todo les permite a los jóvenes apropiarse del pasado y resignificarlo. He aquí otro punto de conflicto con la perspectiva adulta: los jóvenes no se remiten a repetir un relato dado. Ponen en diálogo con su propio presente los relatos recibidos y desde allí los resignifican
>
> (…) La pregunta acerca de quiénes somos lleva a preguntarse quienes fuimos. Y en este juego en que se abren múltiples preguntas aparece con fuerza la noción de un otro que nos define.
>
> (…) La eficacia del diálogo intergeneracional se observa en la reafirmación y resignificación de los territorios próximos y cercanos, de la reapropiación de un nosotros que permite ir de atrás hacia delante y volver para atrás a pensarnos nuevamente. Los puentes del pasado con el presente son múltiples y cada generación construye los suyos, pero estamos convencidos que algunos de estos puentes pueden observarse en el espacio que los alumnos construyen en el seno del Programa Jóvenes y Memoria.”. (DÍAZ, SALVATORI, ORDENAVÍA, RAGGIO, 2012, P. 3)

Otro posicionamiento pedagógico que se sostiene en el Programa es desarrollar en les jóvenes la capacidad de comprender de manera histórica y contextualizada las problemáticas que atraviesan sus comunidades. Que al investigar en su comunidad descubran que las historias de las grandes problemáticas sociales se ven también en lo pequeño. Que les jóvenes se posicionen como sujetos cognoscentes desde sus realidades locales y que logren contextualizar históricamente el (su) presente. La interrogación les permite acercarse a lo que pasó, saber cómo y por qué pasó, pero sobre todo les permite apropiarse del pasado y/o del presente y comprenderlo/resignificarlo. La reconstrucción colectiva de experiencias pasadas de la comunidad a la que pertenece la escuela permitiría inscribir lo propio en “la gran historia”, y la capacidad de contextualizar históricamente el presente permitiría desarrollar también una perspectiva hacia el futuro muy diferente. No se trata solo de contar

el pasado, sino de impactar en la subjetividad, en las formas de pensar y actuar de las nuevas generaciones. El trabajo de la memoria no es solamente pensar el pasado, recordar lo que pasó, es revivirlo y tomarlo para el presente. Lo investigado debe servirnos para saber cómo comportarnos nosotros hoy y para que a las generaciones futuras no les pase lo mismo. La memoria es una intervención sobre el presente, y pone en tensión el debate sobre el futuro en el que queremos vivir. (RP N°9/RAGGIO 2003).

> La memoria construida a nivel local, a nivel micro, permite inscribir lo propio en la gran historia. Si en ese proceso los jóvenes logran involucrar a la comunidad, aun con tensiones, la construcción de un nosotros será enriquecedor para los que allí participen. Pensar a la comunidad les permite repensarse a ellos mismos y ubicarse en un lugar que los defina. (DÍAZ, SALVATORI, ORDENAVÍA, RAGGIO, 2012, P. 4)

Les integrantes del equipo del Programa sostienen en las entrevistas que es necesario que les jóvenes tengan la capacidad de contextualizar históricamente el (su) presente:

> Entrevista 2: (…) No es solamente una mirada hacia atrás, hay algo, la posibilidad de historización, descripción histórica del presente, hace que algo del presentismo del neoliberalismo, esa cosa de todos los días, cómo vivimos todos los días, qué compramos, qué no compramos, como consumidores, como sobrevivientes del sistema estamos ahí al palo, queriendo más o tratando de tener lo mínimo, pero siempre alienados al presente, qué es lo que hace el mercado, te expulsa o te agarra y no te suelta. Bueno, esto permite una historización, a ver, ¿dónde estamos? ¿qué es esto? Y eso implica también una perspectiva hacia el futuro muy diferente, cómo se ensancha el horizonte, empiezan a mirar "¡Ah bueno! puede pasar esto, puede pasar esto, puede pasar esto. Eso depende de lo que se haga ¡bueno no es el paso a paso!". (…) pero esta memoria que hablamos, que es la memoria de abajo, que surge de la trama con la realidad, por eso es tan importante lo local (…) que pueda conectar con la historia de su comunidad, con sí mismo, porque es lo que permite eso, lo otro es relativo, que el pibe sepa quién era Videla, cómo fue el plan de Martínez de Hoz, no deja de ser importante, pero eso no va modificar demasiado la percepción sobre el presente, lo que lo va a modificar es cuando él se inscribe en el proceso de memoria, cuando se inscribe como sujeto histórico en el proceso, ese es el sentido crítico. (...) esta relación, ahí entendimos claramente que la enseñanza de la historia no es transmisión de la memoria, cuando hablamos del sentido crítico hablamos de eso, digamos, de cierta sensibilidad que está teniendo impacto en la subjetividad, repensar la identidad, entonces, ¿quién soy yo? ¿cómo me afilio ahora a la

> sociedad? Y ha pasado mucho eso que los pibes, transforman ciertas cuestiones.
>
> Entrevista 5 (…) De preguntarse por qué las cosas son así. Que básicamente es eso ¿por qué las cosas son así? y también esa idea de que bueno, hay una historia atrás de las problemáticas que existen y que ninguna problemática macro se queda en lo macro y ningún problema de su barrio, es solo un problema de su barrio. Entonces es como eso, y sabemos que justamente eso, lo van a llevar para aplicarlo a las nuevas problemáticas que surjan, o sea, que no necesariamente tienen que saberlo todo en Jóvenes y Memoria, pero sí se van a ir con esa cabeza, digamos

Conclusiones

Como pudimos observar la propuesta del Programa Jóvenes y Memoria realiza importantes aportes en las escuelas de la provincia de Buenos Aires para conocer la historia reciente de las comunidades a la que pertenecen las escuelas: la producción de conocimiento histórico debería partir de las preguntas de les jóvenes y los proyectos de investigación deberían estar anclados en las historias de las comunidades a las que pertenecen; les jóvenes deberían cuestionar la historia establecida y adulto céntrica estableciendo un dialogo activo intergeneracional; les jóvenes deberían contextualizar históricamente las realidades de sus comunidades para entender el presente y pensar el (su) futuro.

El Programa entiende que su propuesta educativa habilitaría la posibilidad de producir sentido crítico sobre el pasado y/o el presente al “invertir la mirada”, a poner la “lente en otro lugar”, a la capacidad de les jóvenes de formular preguntas y construir colectivamente un conocimiento nuevo. El conocimiento nuevo surge de “la lente” y las preguntas de les jóvenes y no desde las “verdades” bibliográficas o ideológicas, o de razonamientos y conocimientos ya codificados entre los adultos y las instituciones educativas. El conocimiento nuevo que construyen les jóvenes debe elaborarse desde las tramas locales y experiencias sociales largamente ignoradas e invisibilizadas: las historias de vida de les desaparecides, los casos de violencia institucional, las situaciones de explotación laboral infantil, los problemas ambientales, etc. que atraviesan o atravesaron sus comunidades. Invertir la mirada es proponer “una ecología más amplia de saberes" en donde el interés, la perspectiva y el saber popular de les

jóvenes sean, en esta oportunidad, el protagonista en la construcción de conocimiento histórico. Por otro lado, esta propuesta educativa habilitaría la realización de un diálogo intergeneracional: les jóvenes discuten con profesores de distintas materias sobre el pasado reciente, y ante la pluralidad de relatos sobre el pasado participan activamente en la construcción de sus propias narrativas, les jóvenes no se remiten a repetir un relato dado. Ir de atrás hacia delante, y volver para atrás para pensarnos nuevamente. El proceso dialógico intersubjetivo se convierte en una oportunidad para desarrollar herramientas de aprendizaje que permitirían a les jóvenes reconocer diferentes puntos de vista, desarrollar el razonamiento crítico y la evaluación basada en el análisis de temas controversiales. Por último, esta propuesta educativa habilitaría la posibilidad de producir sentido crítico sobre el pasado cuando les jóvenes logran contextualizar históricamente el (su) presente, lo que implica asumirse como sujetos de transformación. Que desde sus realidades locales lleguen a entender que la historia de las grandes problemáticas sociales también se ve reflejada en su comunidad. La memoria como insumo para contextualizar el (su) presente. Que les jóvenes reconozcan “su estar-siendo en la historia” y que se reflexione ¿dónde estamos? ¿qué es esto? Que tengan la capacidad de pensarse y de preguntarse ¿yo frente a esto qué hago? El sujeto crítico es entendido como aquel sujeto de saber, de poder y de voluntad, estrictamente como actor. La contextualización del presente y/o del pasado reciente permitiría a les jóvenes ensanchar las miradas hacia el futuro, reconociendo las diferentes opciones de acción que se les presentan, las cuales necesariamente condicionarían el (su) porvenir. Comprender el pasado reciente para saber cómo comportarnos hoy y delinear opciones de vida para el futuro. La producción de sentido crítico sobre el pasado reciente implicaría también, desarrollar una sensibilidad que impacte en la subjetividad de les jóvenes que les permita repensar la (su) identidad y la adscripción a la comunidad que pertenecen.

Referencias

-ADAMOLI, FARÍAS, FLACHSLAND (2015). **Educación y Memoria. Historia de una política pública.** Historia de la Educación. Buenos Aires. Anuario SAHE, Vol. 16, N° 2. 2015.

-ARECE. **Testimonios, filosofía y escuelas**. Reflexiones a partir del programa educativo "Jóvenes y Memoria-Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). 2018

-CANDAU, SACAVINO **Educação em direitos humanos e formação de educadores, en Educação,** Porto Alegre. Brasil. 2013

-CARNOVALE, LARRAMENDY. **Ciencias sociales en la escuela.** Criterios y propuestas para la enseñanza. Isabelino A. Siede coord. Cap. 8 Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. Buenos Aires. AIQUE. 2010

-CARRERO, CASTORINA. **La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades.** Buenos Aires. Paídos. 2002

-DÍAZ, SALVATORI, SARAVÍ, ORDENAVÍA, RAGGIO **Las nuevas generaciones en las políticas de la memoria.** Reflexiones a diez años del Programa Jóvenes y memoria. Recordamos para el futuro. Buenos Aires. CPM. 2012

-DUSSEL. **A 30 años del golpe: Repensar las políticas de trasmisión en la escuela**. La cita secreta: encuentros y desencuentros entre memoria y educación. AMSAFE, Santa Fe. 2006

-FELDFEBER, GLUZ. **Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina**. Buenos Aires. Revista Estado y Políticas Públicas. Año VII, Núm. 13, 19-38. 2019

-FERNÁNDEZ. **Educación en derechos humanos en argentina**. Notas sobre el proceso de incorporación de los derechos humanos en contextos educativos. Costa Rica. Revista Latinoamericana de derechos humanos. Vol 27. 2016

-FINOCCHIO. **Entradas educativas a los lugares de la memoria**. En M Franco & F. Levin. Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. (pp.31-65). Buenos Aires. Paídos. 2007.

-GONZÁLEZ. **Educación y Memoria en la Argentina**. Lima. IEP. 2014.

-GONZÁLEZ. **Para una historia de la Historia argentina reciente en la escuela: inclusiones, dilemas, transformaciones y desafíos (1979-2018)**. Buenos Aires. Avances del Cesor, V. XVI, Nº 21. 2019.

-JELIN. **Memorias ¿Para qué?** Buenos Aires. Revista Puentes, edición especial 15 años. Comisión Provincial de la Memoria. 2015.

-JELIN. **Los trabajos de la memoria**. Madrid. Siglo XXI de España. 2002

-RAGGIO, LEGARRALDE. **Entre la historia y la memoria.** Buenos Aires. Revista Puentes N°28. Pasado reciente y nuevas generaciones. Comisión Provincial de la Memoria. 2010.

-RAGGIO. **Con el corazón, la razón y la acción**. Buenos Aires. Revista Puentes N° 9, la trama civil del Estado terrorista. Comisión Provincial de la Memoria. 2003.

-RAGGIO. **Trajes de épocas para batallas por el futuro**. Buenos Aires. Revista Puentes N° 17, Iluminar el presente. Comisión Provincial de la Memoria. 2006.

-PUENTES (2003). En revista Puentes N° 9, **La trama civil del Estado terrorista**. Comisión Provincial de la Memoria. Buenos Aires.

-RIGAL**. Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales,** en: Hillert, Flora; Ouviña, Hernán; Rigal, Luis; y Suárez, Daniel H. Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina. Buenos Aires. Novedades Educativas. 2011.

MEMÓRIA E REFORMAS EDUCACIONAIS DAS DÉCADAS DE 1960-70: O LUGAR DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

Sandra Regina Mendes[1]

Introdução

Em 1961, de 15 a 20 de outubro, na cidade de Marília, em São Paulo, ocorreu o primeiro Simpósio de Professores de História do Ensino Superior. Esse evento deu origem a Associação Nacional de História (ANPUH)[2] com vistas a congregar historiadores que desenvolviam pesquisas em universidades e faculdades, criando uma rede de difusão, circularidade e compartilhamento da produção historiográfica no Brasil.

No primeiro Simpósio Maria Yedda Leite Linhares (1962)[3], no relatório do tema "O lugar das disciplinas pedagógicas no Curso de História", ressalta que um dos objetivos específicos das Faculdades de Filosofia é a formação de professores de História para os estabelecimentos de uma educação média. A autora faz uma crítica afirmando que no curso de História "o professor do ensino médio[4] forma-se sozinho. [...] Pràticamente[5], somos forçados a admitir que, nas

[1] Mestre em Cultura e Turismo (UESC). Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XVIII, Eunápolis/BA. Doutoranda do PPG Memória: Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), srmendesba@gmail.com.

[2] Em 1961, durante o I Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História, foi criada a Associação dos Professores Universitários de História (APUH). Em 1971, no VI Simpósio Nacional, a associação já havia conseguido uma abrangência nacional, através das sessões regionais, por isso foi aprovada em assembleia a mudança do nome para Associação Nacional dos Professores Universitários de História, com adoção da sigla ANPUH (ANAIS DOS VI SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1973, p. 7). Em 1977 foi deliberada a participação de professores de 1º e 2º graus e estudantes (ANAIS DO IX SIMPÓSIO NACIONAL DA ANPUH, 1979, p. 16). Em 1981 se aprovou o novo regimento da instituição que ampliou a participação dos estudantes e professores, passando a ser denominada Associação Nacional de História, mas sem alterar a sigla, permanecendo ANPUH. Para fins de facilitar a compreensão do leitor utilizaremos, a partir desse momento, apenas a sigla ANPUH para fazer referência à associação.

[3] Até o final da década de 1970, os Anais demoravam até 2 anos para serem publicados. Assim, as citações retiradas dos Anais irão possuir datas diferentes da realização do evento. Utilizaremos as datas de publicação do Anais. O primeiro simpósio, por exemplo, ocorreu em 1961, porém a publicação só aconteceu em 1962.

[4] A referência ao ensino médio não corresponde ao ensino médio atual, mas a legislação de 1961 que instituiu dois ciclos para esse nível de ensino.

[5] Serão mantidas, em todas as citações retiradas dos Anais, a ortografia e acentuação da época em que a fonte foi produzida como maneira de evidenciar seu lugar de produção.

atuais condições, as Faculdades de Filosofia têm conseguido formar ‘autodidatas’” (LINHARES, 1962, p. 169). De forma enfática compreende que

> o objetivo “preparar professôres de ensino médio” não será jamais alcançado se nos limitarmos exclusivamente ao aspecto formal do currículo, sem que se estabeleça prèviamente **o quê, para quê**, e **para quem** ensinar. [...] Por não se saber ainda que “tipo ou **que qualidade** de professor” a escola exige e daí estipular **o que** e o **quanto** deve ser ensinado ao futuro professor de grau médio – o problema que também se liga aos objetivos gerais da educação e da sociedade, ou seja, a sua filosofia-, têm os nossos educadores e técnicos de educação dirigido suas preocupações para o **como** ensinar, ou seja, a didática pròpriamente dita. O quadro geral é desolador. (LINHARES, 1962, p. 169)

O cenário apresentado por Linhares (1962), já nesse primeiro evento, levanta problemáticas que se referem não apenas a finalidade da formação docente, mas também a relação entre educação, ensino de História e a sociedade, concebida pela autora como interdependente e necessária. Entretanto, o estabelecimento de um campo de pesquisa, tomando como objeto as diferentes dimensões que abrangem o ensino de História, só começou a ser delineado em meados da década de 1970, consolidando-se, paulatinamente, no início da década de 1980.

Nos dias atuais, novas discussões têm sido postas para pensar a produção historiográfica acerca do ensino de História. Oliveira e Oliveira (2021) entendem que

> Entre 2000 e 2020, o que se tem denominado, no Brasil, como “campo” do ensino de História não vem acompanhado de suficiente reflexão sobre o significado e o uso dessa categoria. Isso pode ser percebido, principalmente, quando a palavra toma o “ensino de História” como indicador de realidade e é empregada para instaurar a década de 1970, a década de 1980 ou a década de 1990 como divisor de águas de matéria vária: ensino tradicional vs. ensino inovador, ensino como prática vs. ensino como pesquisa sobre a prática, ensino autoritário *vs.*ensino democrático etc. Quando o indicador de realidade é o trabalho dos intelectuais autodesignados como “pesquisadores do ensino de História”, a indefinição permanece. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2021, p. 26)

Diante da realidade múltipla a que se refere o “campo”, os autores, sinalizam que o emprego dessa palavra como categoria histórica sempre deverá ser concebido como uma “seleção de determinado grupo de indicadores, deixando tantos outros ‘fora do campo’” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2021, p. 29),

compondo um “domínio” para aqueles se ocupam com pesquisas do ensino de História, em uma dimensão que abriga disputas, embates e alianças entre estes.

Considerando as discussões de Oliveira e Oliveira (2021), interessa a este trabalho analisar a memória dos debates político-acadêmicos dos historiadores vinculados à ANPUH com publicações sobre o ensino de História, no processo de implementação das reformas educacionais nas décadas de 1960- 1970. Essa memória está consubstanciada na produção acadêmica elaborada pelos intelectuais da História que se ocupavam com domínio do ensino de História. Configura-se como uma memória de grupo, portanto, coletiva (HALBWACHS, 2006) por “designar as memórias que, em seu processo de construção, são objeto de discursos e práticas coletivas por parte de grupos sociais razoavelmente bem definidos” (SÁ, 2007, p. 293). Sá (2007) ressalta que o conceito halbwachiano acerca da memória coletiva se defronta com dificuldades decorrentes das transformações da sociedade atual que tornaram imprecisas as delimitações grupais, contudo:

> a referência à memória nos limites de um grupo – que tem um começo histórico, do qual nem todos os membros participam com a mesma intensidade, em relação ao qual as pessoas podem ingressar ou sair, que pode sofrer transformações e até acabar – continua a proporcionar um recurso teórico bastante conveniente para explicar a formação, a manutenção e o eventual desaparecimento de memórias coletivas. Além disso, estas constituem a matéria prima geral – ou, às vezes, unidades identificáveis – de algumas das demais instâncias da memória social [...]. Plenamente descartável pela perspectiva psicossocial é apenas a proposição halbwachiana original de que a memória coletiva é uma memória do grupo, autônoma em relação aos seus membros, e de que as memórias pessoais – e as comuns – seriam fundamentalmente dependentes dela. De qualquer forma, descontando as dificuldades do conceito face à permeabilidade crescente da vida em sociedade e à sua penetração pela mídia, constituem ainda focos adequados de estudo, em termos de memórias coletivas, variadas memórias grupais específicas (de famílias, de associações, de grupos de pares, etc.). (SÁ, 2007, p. 293)

A importância de Halbwachs como precursor dos estudos sobre o caráter social da memória, coloca sua teoria como base para pesquisas que se ocupam em compreender as relações entre a memória e as diversas manifestações da vida social, aqui entendidas como a produção acadêmica e intelectual dos historiadores que se ocupam em suas pesquisas com o domínio do Ensino de História.

Os textos dos autores e autoras permitem acessar um acervo intelectual com concepções, problematizações, experiências, demandas e silenciamentos,

socialmente partilhados, acerca do debate historiográfico referente às políticas educacionais desde a década de 1960, quando foi fundada a ANPUH. Assim, fundamentando-se teoricamente em Halbwachs (2006), ao considerar que a memória se configura no social a partir de grupos de pertencimentos e marcos sociais, identifica-se os/as pesquisadores/as como um grupo portador de uma memória coletiva decorrente dos elementos comuns que compartilharam: o interesse intelectual pelo domínio do ensino de História, pelas políticas e reformas educacionais, a filiação teórica, as problematização sobre o nível médio, a vivência como docentes universitários, a experiência com o exercício/produção docente no contexto político ditatorial e no processo de transição democrática. São experiências que se reverberam nos textos publicados em Anais da ANPUH, que, no presente, compõem uma memória do grupo constituída pelas experiências teóricas e práticas dos seus autores e autoras.

Essa produção intelectual possui um caráter polifônico (BARROS, 2019), devendo ser evidenciado o seu o lugar de produção, visto que, os trabalhos desses intelectuais se situam em um lugar complexo, indelevelmente ligados à sociedade e ao grupos que se circunscrevem, às instituições e grupos de pesquisa aos quais se vinculam, aos diálogos que são estabelecidos com os pares dentro do texto ou mesmo, as pressões que advém da própria comunidade científica. Entendemos, portanto, que o *corpus* da pesquisa, produção acadêmica dos intelectuais, foram produzidas a partir de um lugar que precisa ser compreendido e decifrado para efetivação da análise (BARROS, 2020).

As reformas educacionais e a produção acadêmica dos historiadores

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 4.024 de 1961, os Estudos Sociais apareceram “como disciplina optativa na listagem relacionada pelo Conselho Federal de Educação a serem escolhidas pelos estabelecimentos de ensino” (SANTOS, 2011, p. 10), enquanto a História constava como disciplina obrigatória. Dessa flexibilidade curricular permitida pela LDB surgiram experiências de adoção dos Estudos Sociais nos currículos, inclusive no ensino secundário, como em São Paulo nos Ginásios Vocacionais e

Pluricurriculares, em 1962 e na Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo. Também, no final da década de 1960, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo inseriu os Estudos Sociais como disciplina no currículo ginasial das escolas da rede estadual. Abud (1996) entende que essas mudanças provocaram uma perda de espaço da História na grade curricular que "foi fatal para seu ensino, pois empobreceu fortemente. Das quatro séries do curso ginasial, somente três tinham aulas de História e Geografia. Isto porque, outras disciplinas mais "úteis" tinham sido incorporadas [...]. (ABUD, 1996, p. 51).

Nesse período, os Estudos Sociais estão fundamentados nas ideias pedagógicas relacionadas ao Movimento Escola Nova que defendia um projeto educacional comprometido com os ideais liberais de construção da sociedade democrática e de formação do indivíduo pautado na concepção de cidadania (NADAI, 1988). Identificava a sociedade

> de maneira orgânica, funcional, na qual o todo é somatório dos indivíduos envolvidos isoladamente, com interesses semelhantes ou, quando não, com possibilidade da escola, e por extensão, os Estudos Sociais exercerem interferência positiva na sua constituição ou transformação. (NADAI, 1988, p. 8)

No IV Simpósio, ocorrido em 1967 em Porto Alegre, será encontrado o primeiro indício sobre uma possível preocupação com as mudanças provocadas pela LDB. Sem fazer nenhuma referência às legislações educacionais que estavam promovendo o processo de integração curricular das Ciências Humanas nas escolas foi aprovada uma moção solicitando que os professores participantes do simpósio fizessem um levantamento da "situação do ensino de História, em nível médio, com a finalidade de fornecer subsídios à Associação para solicitar a intervenção do Conselho Federal de Educação no sentido de dar maior ênfase ao ensino da História"(ANAIS DO IV SIMPÓSIO, 1969, p. 766). Essa preocupação em requerer dos órgãos legislativos mais ênfase para a História permite inferir sobre a existência de elementos que estivessem ocasionando o contrário, contudo, infelizmente o documento não fornece informações sobre o que motivou a moção, também não foi encontrado desdobramentos da solicitação no simpósio seguinte, ocorrido dois anos depois.

Em 1969, no Vº Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História, com o artigo "A História e reforma do ensino médio em São Paulo",

Passos (1971) analisa a reformulação do ensino no Estado de São Paulo estabelecida pela Lei n. 10.038, de 5 de fevereiro de 1968, regulamentada por Decretos e Atos que seguiram até janeiro de 1969. Ao identificar na proposta curricular a presença de termos e pressupostos como “área de Ciências Humanas”, “currículo comum para todos os cursos”; “A geografia e a História poderão ser integradas em Estudos Sociais” (PASSOS, 1971, p. 548), o autor problematiza que a

> “idéia de integração de estudos”, como hoje é intitulada, parece perfeitamente exata e conforme ao ponto de progresso atingido pela cultura humana. Na sua rápida carreira ascensional, a ciência teve de especializar-se necessariamente. Mas, com isso, por vêzes se esqueceu de que um inteiro é alguma coisa a mais que a simples soma das partes. Estas têm de ser exaustivamente estudadas, cada uma em conformidade com seus métodos, meios e finalidades próprios; mas, além da adição superposta dêsses conhecimentos, é o entrosamento orgânico dêles que gera o conhecimento do todo. (PASSOS, 1971, p. 548)

Interessante notar que Passos (1971) parte de uma preocupação com as ciências de referência das disciplinas escolares para refletir sobre o processo de didatização e ensino. Demarca como imprescindível as especificidades dos diferentes campos científicos para compreensão do todo, com perspectivas de interpretar, interferir e modificar a realidade vivida. Argumenta ainda que a relevância da integração seria ponto pacífico se não houvesse uma indefinição na legislação sobre o conceito de Estudos Sociais e do seu programa, visto que isso deixa possibilidade de supressão do ensino de História, ficando ao “arbítrio das direções de cada estabelecimento. E se em algum lugar for ministrada a História- uma das possíveis secções dos ‘estudos sociais’- não se requer o respectivo registro, que deveria ser indispensável para ser autorizado alguém a dá-la” (PASSOS, 1971, p. 549).

O autor ilustra sua preocupação citando uma pesquisa, efetuada pelos alunos do curso de História da Universidade de São Paulo (USP), em ginásios pluricurriculares da capital paulista, onde foram encontradas diversas formas de inclusão da História nos Estudos Sociais, tais como estudos sobre a escola (nome, data da fundação, organograma, etc); trabalhos com árvore genealógica do aluno; comemorações de datas festivas; mas também foram observados estudos do conhecimento histórico a partir de conceitos (sociedade, cultura,

política, economia, dentre outros). Um estudo que demonstra, portanto, que havia, no âmbito das atividades curriculares das disciplinas pedagógicas do curso, uma problematização acerca do ensino de História e os Estudos Sociais.

As preocupações de Passos (1971) perpassam por diversos aspectos impactados pela legislação: o campo científico do ensino de História, a relevância da disciplina no currículo escolar e também a questão da formação e exercício profissional docente. Sua reflexão também dá ênfase ao lugar da História no ensino médio considerando que este deve ter como objetivo o saber científico, tecnológico e humanístico, a partir de uma integração dos estudos em consonância com as condições reais, possibilitando aos jovens adquirir uma base unificada de conhecimentos para "optar por um de seus ramos e situar-se na comunidade humana" (PASSOS, 1971, p. 548). Para tanto, defende a presença da História no currículo por ser capaz de mediar o desenvolvimento da mentalidade científica no aluno ao trabalhar com a categoria tempo, desnaturalizando a existência e a produção humana. Reafirma que não se "pode admitir, a bem da ciência, é que se tire à História seu objeto próprio, que é a reconstrução completa do fato histórico" (PASSOS, 1971, p. 563).

No sentido de dirimir os problemas detectados na legislação em vigor, o professor propõe a elaboração de um campo conceitual para os Estudos Sociais, "declarando-se incluir neles, explicitamente, a História – o segundo passo seria a redação de súmula de pontos de cada disciplina encampada por aquêle rótulo geral" (PASSOS, 1971, p. 550). Pela relevância das questões problematizadas pelo autor, com preocupações sobre a destituição do lugar da História e a defesa de sua relevância nos currículos, transcreve-se, mesmo longo, o trecho a seguir:

> Mas, igualmente não devemos empecer o desenvolvimento intelectual de nossa pátria, retardando ainda mais a conquista daquêles cumes. E o estamos fazendo, ao suprimir pràticamente do currículo secundário de estudos, através de formulação vaga e massificante, matéria constitutiva da cultura e de suma importância para a formação de qualquer pessoa humana, como é a História. Nosso estudante tem o direito de receber êsse conhecimento insubstituível, ministrado com competência - condição para que êle, a seu tempo, possa retribuir o benefício à comunidade, dando-lhe sua contribuição pessoal eficiente. Será dessa forma que o Brasil projetar-se-á para a iminente nova éra de progresso intelectual, entretecida de admirável domínio

> tecnológico sôbre a matéria e de aprofundamentos, reflexão e inventiva (PASSOS, 1971, p. 554).

Após apresentação do trabalho, seguiu-se algumas intervenções que trouxeram novos elementos da legislação analisada, como o concurso de ingresso ao magistério secundário para vagas de “História e Estudos Sociais” e também a informação que, caso os diplomados pelos Cursos de História e Geografia não tivessem duas disciplinas de Ciências Sociais não teriam autorização para ensinar Estudos Sociais. Para resolver o problema algumas faculdades inseriram matérias de Sociologia no curso de História porque “o registro em História, neste Estado, não dará mais direito a lecionar História no ensino médio, pois a História ‘poderá’ ser compreendida dentro dos ‘estudos sociais’ e ‘ciências humanas” (ANAIS DO V SIMPÓSIO NACIONAL DA ANPUH, 1971, p. 569).

Ainda na mesma sessão coordenada, o trabalho intitulado “Algumas considerações sôbre o ensino da História no curso secundário”, de José Ênio Casalecchi (1971) chama atenção para a necessidade de, tendo os professores do secundário uma formação universitária, considerar a existência de uma visão científica da História na escola. Aos professores desse nível de ensino, formados pela universidade, caberia a responsabilidade de “mostrar a enorme dimensão educativa da História’” (CASALECCHI, 1971, p. 571). Constatando uma desvalorização da História, dentre as demais disciplinas do secundário, o autor afirma que “quase nada se tem sido feito no sentido de buscar a sua valorização adequada ao processo educativo” (CASALECCHI, 1971, p. 571).

Para superar essa realidade sugere refletir sobre o ensino de História, com intencionalidade de valorizar a ciência história no ensino de grau médio, a partir de três pontos básicos: “1. a inclusão da mencionada disciplina num processo mais amplo: a educação; 2. a necessidade de se definirem os objetivos específicos de História, sintonizados com o processo de educação contemporânea; 3. as atuais limitações a êsse tipo de atitude” (CASALECCHI, 1971, p. 572). Sobre o primeiro ponto defende uma função instrumental do ensino de História para educação estabelecendo objetivos para a mesma, no sentido de responder “para quê esta aula, êste conteúdo, êste método”

(CASALECCHI, 1971, p. 573). Desdobra-se daí a defesa do autor por uma articulação entre os objetivos específicos da História e da educação,

> Nenhuma disciplina poderá, vàlidamente definir os seus objetivos, desde que não considera os objetivos gerais da educação em que está colocada. Por isso, passemos concretamente ao caso dos objetivos da História no curso secundário. Para tanto precisamos estabelecer uma distinção entre História "Ciência" e História "Matéria", quanto aos seus objetivos" (CASALECCHI, 1971, p. 573).

A definição utilizada por Casalecchi (1971) acerca da História "Ciência" e História "Matéria" é a elaborada por Emília Viotti da Costa (1957, p. 118):

> História ciência não precisamos buscar finalidade.[...] Se podemos chegar mesmo a desprezar a preocupação utilitarista diante da História 'ciência' em face da História "matéria" a atitute é outra. Esta tem uma finalidade a preencher: realizar os objetivos do ensino secundário em geral, desde que consideramos a matéria não como um fim em si mesma mas como um meio para alcançar um fim [...] (COSTA, 1957, p. 118).

Casalecchi (1971) diverge de Costa (1957) por compreender que, as características próprias "não implica em que a História 'Ciência' e História 'Matéria' sejam diferentes, mas são enfocadas de maneira e finalidades diversas. Para esta última, o objetivo é o educando e o seu desenvolvimento. Para a primeira o objetivo é o próprio conhecimento específico" (CASALECCHI, 1971, p. 573). Dessa forma, o autor reitera sua compreensão da necessidade de demarcar a dimensão científica da História no ensino secundário.

Com exceção dos dois trabalhos citados (COSTA, 1957, 1960; PASSOS, 1971; CASALECCHI, 1971) não foi encontrado nos Anais dos Simpósio da ANPUH, no decorrer da década de 1960, um debate dos historiadores acerca da política educacional em vigência. Entendemos que essa lacuna não decorre da inexistência de um campo de pesquisa que tivesse como objeto o ensino de História, mas se refere ao posicionamento intelectual/político dos professores universitários que tinham uma concepção, difundida na cultura histórica do período, que estabelecia diferenciações entre a "História Ciência" e a "História Matéria" (COSTA, 1957). Adiciona-se ao pensamento historiográfico vigente neste período que, para se tornar um objeto de investigação, deveria haver um distanciamento temporal do fato.

De forma que, resultou numa postura alheia diante da realidade concreta posta pelas políticas educacionais. Em sua pesquisa Oliveira (2011) concluiu que

o conhecimento histórico escolar não se constituía como um objeto de pesquisa na década de 1960. Complementamos sua constatação afirmando que para além disso, os historiadores ligados ao ANPUH, com exceção dos trabalhos citados, não problematizaram questões sobre o cenário de mudanças que estava sendo delineado durante os anos de 1960 no que tange ao conhecimento histórico nas escolas, no âmbito dos Anais da associação. Salvo os trabalhos citados, as alterações curriculares em andamento passariam incólume nas referidas publicações dessa década.

O currículo dos cursos de formação de professores se estruturava no modelo popularmente conhecido como 3+1 (Lei n. 1.190, de 4/4/1939), onde nos três primeiros anos o estudante cursava as disciplinas denominadas de conteúdos e, no último ano, as ditas pedagógicas. Esse arranjo curricular consolidava uma visão dicotômica, com total separação entre ensino e pesquisa, entre universidade e escola, professor e historiador, mas não consegue explicar a impossibilidade dos historiadores de ofício fazerem uma leitura sobre a realidade vivenciada. Entendemos que, o fato de haver na época, um pensamento que atribuía um outro significado para a “História Matéria”, não colocava, como ressalvou Casalecchi (1971) a “História Ciência” numa posição autônoma ou independente da totalidade social.

Apesar de, no cotidiano das escolas e dos cursos universitários, a expansão dos Estudos Sociais já estar promovendo diversas mudanças na formação de professores, no campo de atuação docente e na concepção do conhecimento histórico escolar, referenciando-se na produção intelectual publicizada nos Anais dos Simpósios Nacionais, os professores universitários ligados à entidade científica da área de História (ANPUH), mantinham-se alheios à questão. Dito de outra forma, as mudanças legais que estavam afetando o ensino de História na década de 1960, em diversas redes educacionais pelo Brasil, alterando o mercado de trabalho e composição curricular dos cursos de História, não constituíam uma pauta entre os intelectuais historiadores ligados à ANPUH, nem como objeto de pesquisa e nem como um tema de debate. Para Martins (2010) a implantação dos Estudos Sociais não afetava diretamente os historiadores que “estavam na universidade, e tampouco alterava-lhes o

mercado de trabalho" (MARTINS, 2010, p. 96), porém esse fato não os retiram do contexto educacional e social em vigor vivenciado na década de 1960.

Como ressaltou Oliveira (2011),

> o ensino de História foi visto, até a década de 60, como área de formação, não como objeto de pesquisa. Na visão dicotômica da total separação entre ensino e pesquisa, o primeiro foi associado, estritamente, às ditas questões pedagógicas. Estas, por sua vez, restringidas aos Cursos de Licenciatura e, nestes, às disciplinas assim denominadas "**pedagógicas**", nas quais, segundo essa visão, deveriam ser debatidas e resolvidas as questões relativas ao **ensino**. (OLIVEIRA, 2011, p. 38)

Como exposto, durante a década de 1960, a integração das disciplinas, especificamente das Ciências Humanas por meio dos Estudos Sociais, já vinha sendo realizada na estrutura curricular do ginasial e do colegial, decorrente das ideias pedagógicas comprometidas com a ordenamento do país dentro da lógica de expansão do capitalismo. Da mesma forma organizavam uma estrutura ideológica de construção e controle da consciência social alinhada à manutenção do poder das classes economicamente privilegiadas que, por sua vez, também dominavam a política no país. Contudo, essas experiências de integração curricular ganharam novos contornos com a Lei 5.692/71, institucionalizando-se e definindo um novo momento da trajetória dos Estudos Sociais, transformada agora em matéria obrigatória.

A partir da reforma de 1971, a integração da História nos Estudos Sociais deixa de ser optativa, passando a ser obrigatória para o 1º grau e a permanência da História como disciplina no 2º grau ficou dependente dos limites impostos pela prioridade que disciplinas técnicas tinham.

Ao continuar acompanhando os Anais dos Simpósios da ANPUH, observa-se que, mesmo ainda de forma incipiente, houve aumento do número de trabalhos que tinham uma maior preocupação com o ensino de História. Na ata do VIº evento ocorrido em 1971, em Goiânia, consta que foram 135 comunicações apresentadas, sendo "dessas, cêrca de 70 tem por objeto a análise de fatos históricos, 19 trataram de problemas de didática ou metodologia da História e cêrca de 46 ocuparam- se em arrolar as fontes primárias" (ANAIS DO VIº SIMPÓSIO, 1973, p. 17). Ainda há uma referência sobre a aprovação do

“temário de estudos” Metodologia e Didática da História para o próximo Simpósio (ANAIS DO VIº SIMPÓSIO, 1973, p. 7).

Analisando os trabalhos apresentados no campo do ensino, a maioria se ocupaVA em socializar experiências pedagógicas, como os que versam sobre a produção de novos recursos pedagógicos como tele-aulas destinadas ao Curso de madureza da TV Cultura e também práticas envolvendo visitas a museus e arquivos, são sobretudo, trabalhos que tratam de métodos para ensinar História.

No que se refere ao 1º e 2º grau, em 1973 começa a existir um movimento maior da ANPUH em torno da resistência em relação a destituição da autonomia da História em favor dos Estudos Sociais no 1º grau e a diminuição da carga horária no ensino de 2º grau. Mesmo não permitindo a participação de professores não universitários como associados, à medida que a reforma promovida pela Lei 5.692/1971 se consolida e começa a ferir diretamente os direitos dos docentes de História nas escolas, muitos destes por sua vez, estudantes das universidades, impõe-se uma pressão por um posicionamento da maior entidade científica de História do país. Desse movimento vamos observar ações como, na ata do VII Simpósio Nacional da ANPUH, em 1973, a moção número 9 se posicionando de forma contrária aos Estudos Sociais por este cercear os estudos específicos da História. Além da moção também foi aprovada uma proposta de ações a serem efetivadas para enfrentamento da reforma educacional em vigor na época.

Portanto, foi a partir de 1973 que começaram a ser encaminhadas as primeiras ações dos historiadores de ofício, representados pela ANPUH, contra reformas educacionais que incidiam na subalternizavam do conhecimento histórico na formação de estudantes das escolas. Nesse cenário há uma ampliação dos estudos que tomam como objeto de pesquisa o ensino de História, porém, para Oliveira (2011, p. 49) “a discussão sobre a produção do conhecimento histórico e a construção do conhecimento escolar ainda não se concretizaram de forma a modificarem a constituição dos nossos cursos de formação de professores de História”. Explica que na formação inicial, os profissionais da área não teriam feito reflexões sobre como o conhecimento histórico responderia às necessidades do mundo, havendo ainda dificuldade em

“responder à pergunta que deveria direcionar sua atuação nas várias dimensões pedagógicas oferecidas pela profissão” (OLIVEIRA, 2011, p. 172), traduzida pela questão comumente feita, tanto pela sociedade quanto pelos estudantes: para que estudar História? Para que serve a História?

No IXº Simpósio Nacional de 1977, a questão em torno dos Estudos Sociais ganha espaço no evento, com a mesa redonda com o tema “A História e o problema dos Estudos Sociais”, sendo aprovado em assembleia tornar pública a posição assumida pela ANPUH com “a divulgação ampla através da imprensa das comunicações apresentadas na Mesa-Redonda sobre Estudos Sociais” (ANAIS DO IX SIMPÓSIO NACIONAL DA ANPUH, 1979, p. 104). Foram ainda definidas comissões para organizar o enfrentamento ao seu estabelecimento e também ao avanço dos cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais, integralizados em apenas 1.200 horas.

Ainda foi elaborada e aprovada a moção n. 7 manifestando “o mais veemente repúdio à implantação de Estudos Sociais (assim como da Resolução 30) e, especialmente à forma como as mesmas vêm sendo encaminhadas sem consulta aos órgãos de representação coletiva” (ANAIS DO IX SIMPÓSIO NACIONAL DA ANPUH, 1979, p. 121).

Nas comunicações coordenadas o tema dos Estudos Sociais também aparecem em dois trabalhos. José Bueno Corti (1979), apresenta “A reforma educacional de 1971 e a situação da história no ensino de 1º e 2º grau no Estado de São Paulo”, no qual historiciza a Lei 5.692/1971 e os decretos que consolidaram o avanço dos Estudos Sociais, instituindo-os na prática, como uma disciplina e não como área de estudos. Outra comunicação foi feita por Raquel Glezer, analisando comparativamente os Guias Metodológicos de Estudos Sociais (cadernos MEC-Estudos Sociais de 1969, com 63 páginas) e História (cadernos MEC- História de 1971, 140 páginas), este último destinado a educação em nível médio.

Com o processo de redemocratização, a luta contra os Estudos Sociais irá recrudescer e a produção intelectual em torno do debate sobre a importância do conhecimento histórico na escola, ganhará novas pautas e novos contornos, inclusive com a renovação historiográfica em andamento naquele momento.

Conclusões em provisoriedade.

A produção acadêmica publicada nos Anais da ANPUH se constitui como uma fonte privilegiada para acompanhar o debate acerca do ensino de História diante do avanço de políticas educacionais que colocaram em suspenso o conhecimento histórico para formação de estudantes brasileiros. Observa-se uma recuperação oficial de uma memória que ratifica a relativização da importância da História na formação educacional, desconsiderando o acúmulo histórico, produto de uma memória de debates e lutas de historiadores filiados a sua associação acadêmica e de classe no enfrentamento ao esfacelamento do ensino de História no currículo escolar por meio da Lei 5.692/1971.

As reformas curriculares atuais, mais uma vez, retiram da formação histórica o seu caráter enquanto campo específico de saber, diluindo-o em área de conhecimento. Nesse sentido, tomando como referência a teoria da memória explicitada, torna-se urgente recuperar a memória do debate político-acadêmico dos historiadores acerca das políticas educacionais, desde a experiência mais contundente de esvaziamento do conhecimento histórico, a reforma feita através da Lei 5.692/1971, com intuito de mobilizar resistências e propostas contra-hegemônicas para a formação de estudantes.

Referências

ABUD, Katia Maria. Os programas de História do Ensino Secundário. **Anais do II Perspectivas do Ensino de História**, 1996.

GRAMSCI, Antonio. 2. Ed. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2. (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HALBWACHS, Maurice. ***Los marcos sociales de la memoria***. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial; Concepción; Universidade de la Concepción: Caracas; Universidade Central de Venezuela, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva**. São Paulo: Editora Centauro, 2006.

NADAI, Elza. **Estudos Sociais no Primeiro Grau**. MEC, Revista Em Aberto, Brasília, v. 7, n.32 37, 1988.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado:** uma discussão necessária à formação do profissional de História. Aracaju: Editora UFS, 2011.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. A História e os Estudos Sociais: o Colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXVI, 2011, São Paulo. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** – ANPUH 50 anos: Comemorações. São Paulo: ANPUH/SP, 2011.

Fontes dos anais dos simpósios nacionais de história
Autores citados

CASALECCI, José Ênio. Algumas considerações sobre o ensino de História no curso secundário. **Anais do Vº Simpósio Nacional dos Professores de História** "Porto, rotas e comércios", Vol. I, São Paulo, 1971, p. 571-584. [evento ocorrido em Campinas, São Paulo, de 01 a 07 de setembro de 1969].

PASSOS, Pe. José Afonso de Moraes Bueno. A História e reforma do ensino médio em São Paulo. **Anais do Vº Simpósio Nacional dos Professores de História** "Porto, rotas e comércios", São Paulo, Vol. I, 1971, p. 547-570. [evento ocorrido em Campinas, São Paulo, de 01 a 07 de setembro de 1969].

Documentos legais

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 4024/61.
Brasília: 1961.

BRASIL. **Lei nº5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis n. 9.394, de 20 de novembro de 1996**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2017.

ENTRE NARRATIVAS INDÍGENAS NO RIO GRANDE DO NORTE: COMPREENDENDO AS DISPUTAS PELO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DAS RELAÇÕES SUCEDIDAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Emerson Naylton Bezerra Pereira [1]

Introdução

A área de pesquisa em Ensino de História já está bastante consolidada no Brasil, ao passo que possui uma ampla produção científica publicada e vários pesquisadores especializados no campo, bem como conta com a criação de eventos e programas de pós-graduação específicos na área. Apesar desta não ser uma área tão reconhecida e valorizada entre os pesquisadores da História, sua demanda por investigação é colossal, principalmente porque a grande maioria dos graduandos de História brasileiros estão sendo formados para atuar como professores. Sendo, dessa forma, a sala de aula o principal espaço de atuação e presença dos profissionais de História no Brasil.

Além disso, o interesse científico acerca do que ocorre nas salas de aulas é evidente, considerando que este é o principal espaço em que a população entra em contato com os conhecimentos históricos. Assim, também se torna notório o motivo pelo qual grande parte das produções em Ensino de História são voltadas para os conteúdos apresentados nos livros didáticos.

Entretanto, o livro didático é um material que tem como função muito mais do que a difusão de sínteses das produções acadêmicas dos historiadores, ele atende às múltiplas demandas acerca do que deve ser ensinado nas escolas, e o mesmo vale para os demais materiais, documentos e práticas do âmbito do ensino. Nesse sentido, cabe às pesquisas em Ensino de História estarem cientes e teoricamente embasadas numa ideia de escola e ensino que vá muito além dos espaços físicos das instituições, pois elas são atravessadas e constituídas pelas demandas e disputas de diferentes sujeitos.

[1] Mestrando em História. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: emersonnbp@outlook.com.

Portanto, o presente trabalho objetiva apresentar um conceito que auxilie às pesquisas de Ensino de História no que toca à um referencial teórico que permita compreender as complexidades de relações e disputas que determinam o que deve ser abordado em instituições de ensino. Dessa maneira, em primeiro momento, será apresentado a problemática de uma pesquisa de mestrado em História. Esta pesquisa tem como objeto o ensino de história indígena no Rio Grande do Norte e busca analisar em livros didáticos regionais os resultados das disputas pela memória indígena no estado potiguar.

Por fim, se discutirá uma definição do conceito de Espaço Escolar, conforme concebido por Margarida Oliveira (2013), como um conjunto de relações entre os sujeitos que interferem de modo direto e indireto no ensino, com o intuito de refletir e demonstrar como ele pode ser aplicado à referida pesquisa e ser útil às outras que também se voltem ao que se estuda nas instituições de ensino.

Questionando-se o ensino de História Indígena no Rio Grande do Norte

Em 15 de julho de 2005, por meio de uma audiência pública realizada na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte, representantes de comunidades do Rio Grande do Norte – os Potiguaras do Catu (Canguaretama/Goianinha), Mendonça do Amarelão (João Câmara) e Caboclos do Açú (Assú) – reclamaram publicamente o autoconhecimento de suas identidades como povos indígenas (GUERRA, 2007). Neste momento, saíram de um “anonimato” e reivindicaram a garantia de seus direitos como povos originários.

A ação destes indivíduos contrariou a narrativa consolidada pela historiografia local, na qual, em histórias construídas por Tavares de Lyra, Rocha Pombo e Câmara Cascudo, a experiência indígena é abordada de forma apenas tangencial[2]. Isso, pois tais narrativas admitiam o bom sucesso do processo de “aculturação” indígena, que confirmava o desaparecimento dessa identidade étnico-cultural no estado (LOPES, 2017). Além disso, esse apagamento também

[2] Tais escritas da história podem ser compreendidas, em uma perspectiva, a partir das reflexões de Chesneaux (1995) ao discutir que as narrativas escritas por sujeitos das classes dominantes tendem a atender seus interesses e demandas de representação histórica, sendo corroborantes com a ideia de identidade nacional que visa ser implementada pelos órgãos de poder.

é verificado nos registros administrativos do estado. A partir do censo da província do estado de 1872 ocorre o desaparecimento oficial dos “índios” do Rio Grande do Norte, na medida em que essa categoria desaparece dos censos, sendo substituída por “pardos” ou "caboclos" (CAVIGNAC, 2003).

Almeida (2010, p. 18) explica que essa era a política assimilacionista direcionada aos povos indígenas que perdurou não somente no Império brasileiro, mas também na República e que o projeto de realizar uma integração e extinção desses povos enquanto grupos diferenciados se manteve até a Constituição Federal de 1988, que foi a primeira lei que garantiu aos indígenas o direito à diferença. Além disso, a autora argumenta que foi essa política indigenista, anterior à de 1988, que respaldou a ideia do desaparecimento dos povos indígenas, ao passo que essa era a tese que predominava entre os intelectuais brasileiros. No entanto, como aponta Almeida, tais previsões não se cumpriram, como revela, por exemplo, o “ressurgimento” dos povos indígenas no Rio Grande do Norte.

Existem hoje 8 povos indígenas no estado[3], sendo estes, além dos supracitados, os: Potiguara de Sagi/Trabanda; Tapuia Paiacu; Potiguara Ibirapi, Tapuia Tarairiú e Warao. Suas reivindicações atuais são em torno da efetivação de ações que visem a regularização fundiária das terras indígenas, de acordo com o que estabelece a Constituição de 1988, sendo essa uma pauta comum a todas as comunidades (CAVIGNAC; ALVEAL, 2019, p. 37-38).

No que toca ao convívio com pessoas não-indígenas, outras demandas se revelam. Em entrevista publicada na Revista Espacialidade, Luiz Katu (2019), professor, cacique e liderança indígena da Aldeia Katu, relata as situações de preconceito e discriminação vivenciadas pelos jovens indígenas em escolas dos centros urbanos próximos, causadas pelas ações e falas tanto de colegas quanto do próprio corpo docente. Ainda sobre essa questão, Luiz Katu afirma que esse preconceito sofrido pelos alunos está ligado ao desconhecimento da existência de povos indígenas no Rio Grande do Norte, que como consequência leva à uma rejeição do reconhecimento da identidade étnica desses jovens, bem como à

[3] Mais informações sobre estas comunidades podem ser encontradas no site “Povos Indígenas do RN” (https://cchla.ufrn.br/povosindigenasdorn/).

uma perpetuação da compreensão do ser indígena por meio de visões preconceituosas e estereotipadas, enquanto seres “selvagens” e “primitivos”.

Nesse sentido, quando perguntado sobre o que deve ser ensinado sobre os povos indígenas nas escolas não-indígenas, o professor responde afirmando a importância de se superar os estereótipos acerca dos povos indígenas

> e sair desse passado, e passar aí para um presente, o que esse povo faz, parar de mostrar um índio bonitinho de cocar, uma historiazinha de José de Alencar, Iracema e mostrar um índio que vive lutando para continuar vivo, resistindo. Eu acho que ele tem que conhecer esses elementos. Como é que tá esse povo indígena hoje? Quais são os conflitos que eles enfrentam? (KATU, 2020, p. 204).

Dessa forma, torna-se perceptível o ensino enquanto um campo de interesse para atendimento das demandas dos povos indígenas norte-rio-grandenses. Tal interesse é respaldado pela compreensão de que o preconceito é um comportamento que pode ser aprendido em diferentes fases da vida e por diferentes meios, como pelo ensino. É o que argumenta Luís Donisete Grupioni (1995) ao salientar a importância da Educação Básica enquanto fase, que para muitos poderá ser a única, em que se aprofundam os conhecimentos sobre o outro e se recebe informações acerca de outras culturas e povos. Desse modo, estando ciente de um contexto escolar em que se predomina visões estereotipadas sobre os povos indígenas, esses povos passaram a reivindicar um ensino que seja não-discriminatório – tendo esta mesma pauta já se revelado e tido desdobramentos em nível nacional.

Em 10 de março de 2008 foi aprovada a Lei nº 11.645, que modificou o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e estabeleceu como obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos currículos de nível médio e fundamental. Tal ocorrência se deu como resultado das reivindicações e articulações políticas de movimentos sociais, dos indigenistas e dos próprios povos indígenas, que enxergam a lei como um instrumento fundamental na luta contra as desigualdades étnico-raciais (SILVA, 2019).

O texto da lei determina a inclusão do estudo da história dos povos indígenas, suas lutas, culturas e contribuições à formação da sociedade brasileira. Tal abordagem é uma exigência, pois o tratamento da existência dos

povos indígenas no presente, bem como de suas problemática enquanto grupo, permite aos próprios uma projeção de futuro, a partir da orientação da vida prática no presente, e garante aos não-indígenas “o direito de saber que as pessoas são diferentes; que o mundo é plural, e que a cultura é diversa e dinâmica; que essa diversidade deve ser conhecida, respeitada e valorizada” (FREITAS, 2017, p. 14).

Diante de tais demandas, constituiu-se um objeto de pesquisa: o Ensino da História dos povos indígenas no Rio Grande do Norte. Para tanto, se toma como problemática a ser investigada o modo como foram construídas as narrativas sobre os povos indígenas nos Livros Didáticos de História Regional do Rio Grande do Norte, publicados entre 1994 e 2016, à luz das demandas postas a tais materiais pelos processos da emergência étnica indígena no estado potiguar e da criação da Lei nº 11.645/08.

No entanto, para além das demandas impostas pelos processos citados a esses materiais, os livros didáticos são um produto voltado à educação em instituições de ensino e, portanto, é resultado de múltiplas imposições.

O livro didático é um material impresso “que veicula imagens e textos em formato linear e sequëncial, planejado, organizado e produzido especificamente para uso em situações didáticas [...] e que tem a função de transmitir saberes circunscritos a uma disciplina escolar” (FREITAS, 2009, p. 14). Nesse sentido, espera-se que o livro didático de História honre a produção acadêmica consolidada, bem como as narrativas e abordagens que se tornaram uma tradição na historiografia escolar. Mas também se cobra que esteja atualizado com as mais recentes renovações e tendências das pesquisas em História.

E, no que toca à especificidade do Livro Didático Regional, ele é tradicionalmente voltado à turma do 4º ou 5º do Ensino Fundamental, com livros escolares caracterizados por um recorte geopolítico mais específico, cujos conteúdos têm enfoque nos processos históricos e socioculturais demarcadores de fronteiras identitárias (CONCEIÇÃO, 2019). Portanto, recorta-se nestes materiais o passado de um grupo de sujeitos unidos pelas fronteiras do espaço em que convivem e procura-se elaborar sua História. Assim, um livro didático de história regional abrange também um recorte identitário e cultural. Não é

somente a história de pessoas de um lugar, mas a história de um povo. No entanto, dentro de uma região existe uma multiplicidade de sujeitos, identidades e culturas a serem contempladas – ou ignoradas – nestas narrativas.

Além disso, o Livro Didático é também um produto comercializado. Produzido para venda em pequena ou larga escala, para livrarias onde os clientes são estudantes de escolas privadas locais ou para o Estado que compra das editoras e distribuí para escolas públicas de todo o país. Nesse viés, surge a necessidade de se atender aos critérios estabelecidos para a compra – sendo preciso adaptar os materiais ao que se pede nos editais de seleção dos livros do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) – mas também de atender aos interesses do público destas instituições locais. Tais critérios são determinados a partir daquilo que se entende que a educação dispensada no país deve compreender.

Nas diferentes realidades das diferentes instituições de educação básica no país, um fator constante e comum é a presença do livro didático enquanto material básico que todos os alunos devem ter. Ele é a importante fonte para os alunos e um grande apoio ao professor. Assim, a sua forma e seu conteúdo está sujeito aos interesses e pressões de múltiplos indivíduos. A constituição de um livro didático ultrapassa as barreiras das escolas e editoras, e compreende todas as pressões que se impõem ao ensino. Ele é o resultado de uma série de disputas que são realizadas acerca de tudo o que diz respeito ao universo escolar. Portanto, para analisa-lo é necessário entender sua natureza, se munir de um conceito que permita mapear essas disputas e compreender a complexidade das relações que atravessam o ensino.

Por uma aplicação do conceito de Espaço Escolar

A escola é um ambiente muito inconstante e ao mesmo tempo previsível. Ela é muito volátil pelo fator humano que implica imprevisibilidade nas ações dos sujeitos. Partindo do ponto de vista do professor, muito dificilmente as vivências em sala de aula irão ocorrer exatamente como havia previsto, pois situações inusitadas podem ocorrer pelas ações dos alunos, da coordenação e da direção, ou relacionadas às condições do ambiente. Dessa maneira, o que determina a

realidade das experiências de ensino está relacionado às interferências destes fatores e atores diretos. No entanto, tudo isso está em certa medida dentro do previsto do cotidiano escolar, que é definido dentro de uma “norma” de como funcionam as escolas e do que é a realidade do ensino. Nessa medida, vale considerar que outras forças desempenham um papel na constituição dessas “normas” que se tornam uma realidade da prática escolar.

Para tanto, Maurice Tardif e Claude Lessard, em *O trabalho docente*, nos trazem a noção de que a escola está longe de ser uma instituição fechada (2008, p. 66). De acordo com os autores, a escola é uma organização amplamente aberta para fora, na medida em que diferentes tipos de indivíduos intervêm nela. Essa abertura se expressa na existência de duas espécies de poder que atuam nas instituições de ensino. Um destes é o poder de forças internas, dos especialistas e atores formados e contratados para atuarem no interior destas instituições. E, o outro, seria o poder sociopolítico dos sujeitos externos, pessoas eleitas para atuar no poder público ou funcionárias deste, grupos de pressões, como pais e associações religiosas, que agem no intuito de impor às escolas suas perspectivas.

Os autores apontam que a escola “também é o produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo” (TARDIF; LESSARD, 2008, p 55). Assim, alguns dos elementos definidores na constituição das instituições de ensino são relacionados aos contextos sociais e políticos em que estão inseridos, como as correntes de pensamento predominantes que influenciaram as propostas pedagógicas, além das articulações dos sujeitos.

A título de exemplo, em *Uma pedagogia para o trabalhador* (2010), Maria Nilde Mascellani aborda a experiência dos Ginásios Vocacionais, ocorrida no estado de São Paulo entre 1960 e 1969, do qual foi coordenadora. O Serviço de Ensino Vocacional do Estado de São Paulo, encerrado pela repressão política da Ditadura Militar, foi “o resultado de experiências educacionais e debates intelectuais e políticos que ao longo de toda a década anterior tinham lugar no país” (2010, p. 73).

A autora situa (2010, p. 82-83) que na década de 1950 o Brasil vivia um clima político que possibilitou a circulação de ideias do debate intelectual promovido na Europa, predominantemente na França – o que propiciou a realização de mobilizações sociais a favor de uma retomada democrática e de ajustamento no setor educacional. No entanto, no âmbito legislativo da educação existia um quadro rígido de regulamentações que não acompanhava essas transformações. Porém, foi autorizado pelo MEC em 1959 o funcionamento de classes experimentais, sob a justificativa de atender à necessidade de buscar novos métodos e práticas diferenciadas.

Entre essas experiências, Mascellani (2010, p. 83-88) enfatiza a das classes experimentais do Instituto de Educação de Socorro, localizado no estado de São Paulo, em que trabalhou durante o período de 1957 a 1961. Tais classes tinham entre seus objetivos curriculares: pensar o currículo a partir das necessidades psicológicas básicas dos adolescentes na comunidade situada; desenvolver nos jovens atitudes de iniciativa e independência; e desenvolver a atitude crítica em relação à realidade econômica, política e cultural do país e da comunidade. Tal experiência foi fundamental para que se projeta-se os Ginásios Vocacionais como uma possibilidade de expansão para outras cidades.

Para tanto, impunha-se um impasse legal, ao passo que não havia legislação que amparasse o projeto. Nesse sentido, Maria Nilde Mascellani relata a criação de uma comissão composta por professores, na qual ela estava inclusa, com o trabalho de elaborar um texto legal que viabilizasse a criação dos Ginásios Vocacionais, a ser incluído no texto de uma reforma do ensino industrial do estado que estava em curso (2010, p. 89-90). Com a aprovação do texto, assinado pelo governador do estado de São Paulo, o projeto começou a ser implementado em 1962.

A autora ainda explora mais detalhes acerca da implementação dos ginásios e suas práticas, como a elaboração de currículo específico a cada escola, levando em consideração às realidades da comunidade em que eram situadas. Todavia, a partir desta experiência podemos observar como a escola é um ambiente complexo, cuja constituição é atravessada por fatores diversos – de dimensões intelectuais, políticas e sociais – para que enfim se formate em

uma instituição. E, até quando já formada, suas práticas continuam a ser impactadas por diversas relações.

Desse modo, a partir das noções de Tardif e Lessard, podemos compreender a escola como um espaço para além de seu lugar físico, no qual intervêm sujeitos internos e externos, e que assim se constitui como

> um espaço socioorganizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 55).

O tipo de Espaço que está sendo pensando não se limita à ideia da espacialidade física, de um lugar ou de uma construção, e está em consonância com a definição de Pierre Bourdieu de espaço como "conjunto de posições distintas e coexistentes, exteriores umas às outras, definidas umas em relação às outras por sua exterioridade mútua e por relações de proximidade, de vizinhança ou de distanciamento" (BOURDIEU, 2008, p. 18-19). Nesse sentido, aproxima-se da ideia do autor de Espaço Social, entendendo-o como uma realidade invisível que não se pode tocar e que organiza as práticas a partir da construção individual e coletiva do mundo social, por meio da cooperação e do conflito.

Dessa forma, aproveita-se essa aproximação teórica para se compreender um conceito de Espaço Escolar que entenda como a escola, e outras instituições escolares[4], são atravessadas e forjadas por forças e relações tanto internas quanto externas a seus espaços físicos. Pois, para além de professores e alunos, compõem este espaço os demais funcionários das instituições, os pais dos discentes, a comunidade ao seu redor, as legislações e seus autores, os acadêmicos e intelectuais, os movimentos sociais e demais sujeitos que pressionam as instituições e projetam um ensino.

Assim, considera-se Espaço Escolar – segundo definido por Margarida Maria Dias de Oliveira (2013) – como o

> conjunto das relações construídas entre o espaço físico das instituições de ensino, seus sujeitos diretos (docentes e discentes), a comunidade composta por pais, vizinhanças,

[4] Ressalta-se que o conceito de Espaço Escolar não se limita apenas ao conjunto de relações construídas no que toca a escola especificamente, mas abrange também instituições de ensino em que ocorrem práticas escolares de ensino formal, com as universidades.

> legisladores, gestores etc., e os resultados dessas relações: leis, prescrições curriculares, materiais didáticos, metodologias de sala de aula, estratégias de relacionamento, etc. (OLIVEIRA, 2013, p. 235).

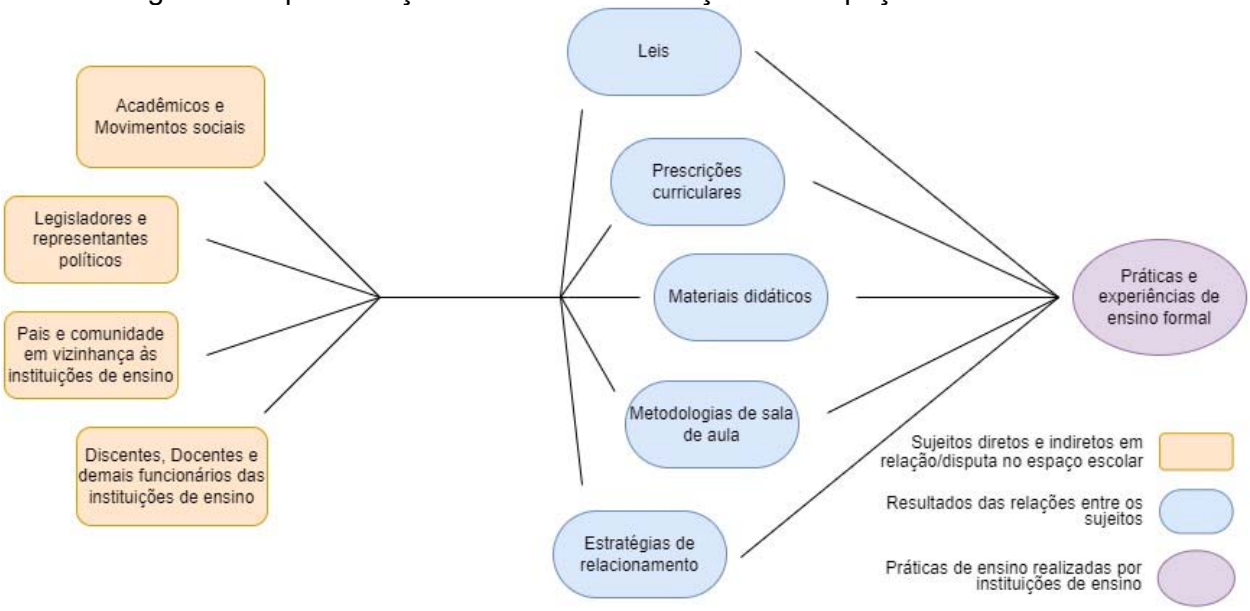
Portanto, essa compreensão de Espaço Escolar não se resume apenas na espacialidade física da escola (sua localização, território e infraestrutura), mas contempla a complexa rede de relações existentes entre os diversos sujeitos que de alguma maneira operam influência sob as práticas de ensino realizadas nesse lugar. Espaço Escolar é o conjunto dessas relações entre os diversos indivíduos, diretos e indiretos, cujas ações visam impactar o ensino – e, para além dos sujeitos, contempla-se também os resultados dessas relações. Tais resultados – livros didáticos, currículos, legislações que versam sob a educação, etc. – são produtos das disputas entre esses sujeitos, mas também fatores que promovem outras relações. Ou seja, um livro didático, por exemplo, é resultado de uma série de disputas, mas enquanto produto finalizado e presente em sala de aula é também criador de outras relações, ao passo que oferece uma proposta de ensino a ser dispensado. Bem como, um projeto de lei pode ser um resultado de lutas sociais que projetam um tipo de educação, e quando aprovada se torna uma obrigatoriedade no currículo. Dessa maneira, são contempladas nessa definição de Espaço Escolar as relações entre os sujeitos, e o os produtos de suas relações, que propõem impactar nas práticas a serem realizadas nas instituições de ensino – como escolas e universidades.

Este conceito serve à uma pesquisa de ensino na medida em que nos permite ter uma compreensão mais aprofundada da complexidade dos processos e das disputas que levam à educação praticada e vivenciada. Essa ideia de Espaço Escolar nos permite visualizar como os objetos de algumas pesquisas – como livros didáticos, currículos, práticas de ensino, etc. – são resultados destas relações.

No caso da proposta de pesquisa apresentada no tópico anterior deste texto, cujas fontes são os livros didáticos de história regional e se têm como objetivo analisar as narrativas que foram incluídas nestes materiais, uma compreensão das relações que levaram a elaboração destes livros permite averiguar quais projetos de ensino, e de quais sujeitos, foram acatados ou não nestas narrativas.

A título de demonstração, foi elaborado o seguinte fluxograma:

Figura 1: Representação de recorte das relações do Espaço Escolar



Fonte: Autoria própria, com base no conceito de Espaço Escolar por Margarida Oliveira (2013).

Na imagem acima, não se teve como propósito representar toda a dimensão das relações do espaço escolar, até porque dessa maneira não se teria essa perspectiva tão linear – provavelmente a melhor representação destas relações seria com o bloco “práticas de ensino formal” estando localizada no centro do fluxograma e sendo atravessada por vetores de todos os demais elementos, que por sua vez também estariam ligados uns aos outros. No entanto, para o intuito de pensar a aplicação desse conceito na pesquisa supracitada, tomou-se como abordagem uma representação de um recorte dessas relações, que permitem visualizar algumas das disputas travadas neste espaço. Para tanto, no primeiro estágio deste fluxograma estão identificados em blocos laranjas os sujeitos diretos e indiretos que impactam no ensino, que já foram mencionados neste texto. Tais sujeitos possuem ideias e projetos de como o ensino deveria ser realizado, que são representados pelas linhas que saem de seus respectivos blocos. Suas proposições se entrecruzam, criando-se conflitos, convergências, negociações e silenciamentos. Ou seja, disputas são travadas.

Como consequência destas disputas surgem os elementos dos blocos azuis, ao centro do fluxograma, que são os resultados destas relações – como

livros didáticos e prescrições curriculares – que por sua vez irão impactar diretamente nas práticas e experiências de ensino formal.

A partir deste raciocínio, pode-se identificar, para os propósitos da pesquisa mencionada, os povos indígenas que reivindicam por melhor representatividade no ensino dispensado no Brasil como um dos grupos de sujeitos que disputam pelo ensino, notadamente na categoria de “movimentos sociais”. Os livros didáticos de História regional são resultados destas disputas e têm papel fundamental na educação dispensada nas escolas. Portanto, com os resultados de suas análises se poderá inferir em que medida as demandas destes sujeitos estão sendo acatadas ou não nestes materiais – se poderá averiguar se tais sujeitos estão conquistando vitórias, e até onde estas conquistas se estendem.

Nesse sentido, tal conceito possibilita às pesquisas sobre livros didáticos, por exemplo, identificar as disputas por tais materiais. Essa perspectiva teórica também auxilia a identificar o papel desempenhado pelos sujeitos que disputam o ensino e as consequências de suas ações, dado os impactos que suas relações podem repercutir nas salas de aula. Desse modo, o conceito de Espaço Escolar nos permite mapear esse complexo conjunto de relações e disputas que são travadas acerca daquilo que é ensinado.

Considerações finais

As análises de disputas de narrativas são um tanto comuns no que diz respeito a produção historiográfica, no entanto, quando se trata do que se narra em livros didáticos, novos contornos precisam ser levados em consideração. Ao se desdobrar em dimensões da realidade escolar, complexa como ela é, demanda-se por abordagens que compreendam suas particularidades.

Nesse sentido, com relação à pesquisa que foi apresentada nesse texto, o conceito de Espaço Escolar desempenha um importante papel de possibilitar o mapeamento das disputas pelas narrativas do ensino de História, considerando os diferentes tipos de pressões a que são impostos ao ensino.

Ademais, às pesquisas em ensino de história, tal conceito pode servir a vários outros propósitos, bem como às pesquisas de ensino de modo geral. Isto

porque, para além dos conteúdos dos livros didáticos, o ensino é impactado pelas determinações de uma série de outros documentos e legislações, e é efetuado por meio das pedagogias e estratégias metodológicas que são adotadas, e tais também são resultados de disputas que podem ser analisadas. Além disso, os ensinos de agora são impactados pelas experiências anteriores, e pelas memórias que são mantidas e que também podem ser questionadas. Ou seja, as possibilidades de uso do conceito de Espaço Escolar não são poucas.

Entretanto, para além do propósito de análises cientificas, essa é uma forma de enxergar a escola enquanto resultado da ação coletiva. Essa ideia de espaço escolar, nos oferece uma nova ótica acerca das instituições de ensino e da nossa própria ação com relação a elas, nos possibilitando perceber nossa própria agência para lutar por mudanças em suas práticas. Bem como nos alerta a estarmos atentos à ideais de escola e de ensinos que estejam ganhando força, pelo bem ou pelo mal. Dessa maneira, conseguimos perceber que podemos disputar o tipo de escola e de ensino que defendemos.

Referências

ALMEIDA, Regina Celestino de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.

CAVIGNAC, Julie Antoinette. A etnicidade encoberta: ‘Índios’ e ‘Negros’ no Rio Grande do Norte. Mneme: **Revista de Humanidades**, Caicó, v. 4, n.8, p. 1-79, 2003.

CAVIGNAC, Julie; ALVEAL, Carmen. **Guia Cultural Indígena Rio Grande do Norte**. Natal: Flor do Sal, 2019.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. Livro Didático Regional. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.) **Dicionário do Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 149-154.

FREITAS, Itamar. **A experiência indígena e o ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

FREITAS, Itamar. Livro Didático de História: definições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, Margarida; OLIVEIRA, Almir (Org.). **Livros**

Didáticos de História: escolhas e utilizações. 1ed. Natal: EDUFRN, 2009. p. 11-19.

GUERRA, Jussara Galhardo Aguirros. **Mendonça do Amarelão**: caminhos e descaminhos da identidade indígena no Rio Grande do Norte. 2007. Dissertação (Mestrado). Programa de PósGraduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 481-425.

KATU, Luís. Povos indígenas em espaços de atuação política, educação e direitos diferenciados: uma entrevista com o cacique Luiz Katu. [Entrevista concedida a] Lígio de Oliveira Maia e Tiago Santos. **Revista Espacialidades**, v. 16, n. 01, p. 193-210, 17 abr. 2020.

LOPES, Fátima Martins. História Indígena e Historiografia do Rio Grande do Norte Colonial. ALVEAL, Carmen Margarida Oliveira. FAGUNDES, José Evangelista. ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da. (Org.). **Reflexões sobre história local e produção de material didático.** Natal: EDUFRN, 2017.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Uma pedagogia para o trabalhador**: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados. São Paulo: IIEP, 2010.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Ensino de História: (des)caminhos na construção de um objeto de pesquisa. In: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta. (Org.). **Ensino de História, memória e culturas**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2013. p. 229-244.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira da. A implantação da Lei 11.645/2008 no Brasil: um histórico de mobilizações e conquistas. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (Org.). **A temática indígena na sala de aula**: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. 2. ed. Recife: Ed. dos Organizadores, 2019.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Ensino de História e educação democrática: problematizações teóricas, experiências de resistência, proposições pedagógicas de caráter emancipador

“ATENÇÃO! ATENÇÃO! É UMA NOVA ERA NO BRASIL. MENINO VESTE AZUL E MENINA VESTE ROSA!”: A PRESENÇA DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO” NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA GRANDE FLORIANÓPOLIS (2018-2022)

Robson Ferreira Fernandes[1]

Este texto que se apresenta, fruto do percurso investigativo da tese de doutorado do autor, tem como ancoragem no título as primeiras palavras proferidas publicamente pela ex-ministra de Estado da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, que evocava uma “nova era” para o Brasil – “menino veste azul e menina veste rosa” (CUSTÓDIO, 2019), perante o governo de Jair Messias Bolsonaro, que iniciou em janeiro de 2019. Em toda a escrita, colocarei o uso de aspas duplas na expressão “ideologia de gênero” para dar ênfase à problemática que este termo traz para a investigação científica.

A pesquisa tem como problema o fenômeno mundial conhecido como “ideologia de gênero”, que se pauta em narrativas e discursos religiosos, conservadores e reacionários, travando embates com os estudos de gênero, o ensino e a História. A tese que pretende ser defendida é de que os discursos emitidos pelos/as defensores/as do Escola sem Partido (ESP), envoltos de fundamentalismos e conservadorismos, minam o campo educacional, especialmente o público, e violentam as práticas pedagógicas plurais, democráticas, laicas, diversas e criam um movimento delatório de professores e professoras que abordam gênero e sexualidade na sala de aula. Segundo Silva (2018, p.7), o termo “ideologia de gênero” se caracteriza “como um conjunto de ideias falsas, de origem marxista, que têm o objetivo de aniquilar a família natural, fomentar toda sorte de libertinismos sexuais incluindo as uniões homoafetivas, a pedofilia, a zoofilia e a necrofilia. Trata-se de uma definição criada e propagada originalmente pela Igreja Católica [...]”.

[1] Doutorando em História do Tempo Presente. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail de contato: rofefe23@gmail.com

Escrito por Richard Miskolci e Maximiliano Campana (2017), “’Ideologia de gênero’: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo” é o artigo da Revista Sociedade e Estado – Volume 32, Número 3, Setembro/Dezembro (2017), que pretende traçar um panorama da gênese do termo “ideologia de gênero” no cenário global. Nascida no campo eclesiástico da Igreja Católica, esse termo tem caráter global. Entre 1990 e anos 2000, houve na América Latina um deslocamento e adesão das religiões neopentecostais ao discurso da “ideologia de gênero”. As principais organizações da matriz católica que defenderam o uso do termo foram a *Opus Dei, Legionários de Cristo, Comunhão e Liberação, Arautos do Evangelho* entre outras, durante o pontificado de João Paulo II. Esta última, seita paralela ao Vaticano e aliada do presidente Bolsonaro no Brasil, formada por homens ultracatólicos de extrema direita e que construíram castelos imensos e igrejas suntuosas para abrigar escolas de regime de internato para crianças e jovens. Nesses internatos, os alunos são induzidos a rejeitar a própria família e os obrigam a cultuar os fundadores dessa seita como divindades. Todos os internos são obrigados a vestir uniforme medieval com correntes na cintura, botas de cavalarias e a seguir um rigoroso conjunto de regras de comportamento. Os alunos sofrem agressões físicas, verbais, assédio sexual, alienação parental, tortura, estupro e até homicídio. Ela é acusada por manter essas violências e está na mira da Justiça, conforme a reportagem de João Filho (2022), para o *The Intercept Brasil*.

Diante das demandas reivindicatórias feministas, em 1995 foi realizada a *IV Conferência da Mulher da Organização das Nações Unidas* (ONU) em Pequim (China). Percebendo esse avanço de conquistas, o Vaticano iniciou uma corrida ideológica para a defesa de seus princípios, dogmas religiosos. No ano de 1998, surge pela primeira vez o termo “ideologia de gênero”, ecoado durante a Conferência Episcopal do Peru. Entre 2000 e 2010 há uma dispersão intercontinental e captura política do termo; o termo “ideologia de gênero” aparece num documento oficial da Igreja Católica *Famiglia, matrimonio e “unioni de fatto*. Em 2003, com a publicação do *Lexicon: termini ambigui e discusi su famiglia, vita e questioni etiche*, marcou o início da produção acadêmica / eclesiástica de uma gramática antigênero. Em 2011, foi realizado o I Congresso

Internacional de Ideologia de Gênero de cunho católico tradicionalista, surgindo assim, a “Teoria do *Gender*”. Na contemporaneidade, são visíveis os efeitos concretos nas políticas públicas, nos campos dos direitos humanos, direitos sexuais e reprodutivos e na educação. Esses efeitos são acobertados por discursos e narrativas conspiratórias, na chama luta entre o bem (direitistas) e o mal (esquerdistas), na aniquilação de todas as demandas feministas, de direitos humanos e “nas manobras de inversão e na promoção contínua de pânico moral, por meio do qual se buscava alarmar a população sobre a degradação da educação, a ‘doutrinação ideológica’, a imposição da ‘ideologia de gênero’ e a ‘erotização precoce das crianças’ por parte de professores ‘ativistas’” (JUNQUEIRA, 2022, p. 169).

No tempo presente, avançamos enquanto pesquisadores/as nos estudos que investem em reflexões e proposições para com os marcadores sociais da diferença, via interseccionalidade, como raça, geração, classe, etnia, gênero etc. Os debates acalorados na academia e no espaço público não estão restritos somente aos que defendem pautas democráticas e de defesa dos direitos humanos. Existem correntes discursivas organizadas no espaço público e, principalmente, no seio das igrejas que desqualificam e desvirtuam o campo interdisciplinar científico nas questões de gênero e sexualidade, intitulando esse pilar de “ideologia de gênero”, conceito falacioso e violento que deslegitima a categoria de gênero.

Nos tempos que antecederam esse texto, “vemos um aumento de posicionamentos contra esse movimento, desprovidos de análise, mas preenchidos por preconceitos, que simplesmente atribuem aos estudos de gênero um ‘tom doutrinário’, como se estes estudos fossem destrutivos à sociedade” (FERNANDES, Robson Ferreira et al, 2021, p. 183). Contemporaneamente, Judith Butler materializa mais contribuições para os debates acalorados sobre os casos de discurso de ódio dirigido especialmente contra minorias – discurso homofóbico, sexista ou racista, no livro *Discurso de ódio: uma política do performativo* (2021). A autora argumenta que as palavras podem ferir, mas complexifica a questão, constatando o caráter “fluido” e estimulado da linguagem, cujos efeitos muitas vezes estão além do controle do

falante, moldados pela fantasia, pelo contexto e por estruturas de poder. Paralelamente, penso que é uma grande posição reflexiva para compreender como o discurso violento, preconceituoso e discriminatório da chamada "ideologia de gênero" se configura âmbito social. Será a "ideologia de gênero" um ato performativo do discurso violento da censura aos temas de gênero e sexualidade?

> Afirmar que certos atos de fala devem ser interpretados como condutas em vez de discursos nos permite evitar a questão da censura. A censura é entendida como a restrição do discurso, e, se o discurso de ódio, a pornografia ou a autodeclaração homossexual não forem mais analisados enquanto "discursos", então a restrição imposta a qualquer uma dessas atividades não será mais considerada censura [...]. Se a censura, no entanto, é uma maneira de *produzir* discursos, impondo de antemão restrições quanto ao que será ou não será considerado um discurso aceitável, então ela não pode ser compreendida exclusivamente em termos de poder jurídico. Tradicionalmente, a censura parece seguir o enunciado do discurso ofensivo: o discurso já constitui uma ofensa e, em seguida, recorremos a uma agência reguladora. Mas, se entendemos que a censura *produz* o discurso, essa relação temporal se inverte. A censura precede o texto (incluo na definição de "texto" o "discurso" e outras expressões culturais) e é, de certa forma, responsável por sua produção (BUTLER, 2021, p. 209-211).

No panorama brasileiro, no momento tão conservador e negacionista que estamos vivendo, o debate sobre a "ideologia de gênero" abraçado pelo discurso de ódio afeta diferentes segmentos da sociedade. A partir do golpe parlamentar (e porque não dizer midiático, jurídico) que levou ao processo de *impeachment* da Presidenta Dilma Roussef, temos visto diferentes manifestações, tanto de esquerda como de direita. Mas são as forças políticas de cunho conservador que atacam as/os pesquisadoras/es e professoras/es que trabalham com as questões de gênero. Atualmente vários estudos foram publicados, chamando a atenção para a maneira como o gênero tem sido abordado no contexto escolar (LEAL, Nathalia Costa et al, 2017), como a ideia de uma "ideologia de gênero" é uma "falácia" no campo da educação (REIS; EGGERT, 2017) ou ainda sobre como, muitas vezes, movimentos de direita incitam "ódio aos professores" (PENNA, 2018).

Contemporaneamente, o rol conservador dos projetos de lei vinculados ao ESP se fundamenta na premissa do debate sobre gênero e sexualidade nas

escolas, que tem sido abordado pelos partidários do movimento como o grande inimigo a ser combatido pelas famílias e “cidadãos de bem”. Empiricamente, almeja-se inviabilizar e mesmo criminalizar todas as propostas pedagógicas conduzidas por professoras e professores que abordem temas como desigualdades de gênero, diversidade sexual, o combate ao preconceito, ao sexismo e à LGBTfobia. Mais do que isso, materiais didáticos com respaldo crítico e reflexivo sobre esses temas, constantemente são alvos de ataques pelos/as defensores/as do movimento ESP. Seus/uas apoiadores/as vêm afirmando que esse tipo de material e discussão “doutrinam” estudantes, forçando-os a aceitar a “ideologia de gênero”.

Diante da situação legitimadora de intimidação, perseguição e censura, no ano de 2021, o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos do governo de Bolsonaro propôs a inserção no canal “Disque 100” (que tem como objetivo receber denúncias de violações de direitos humanos), a expressão “ideologia de gênero” como motivação para violação de direitos humanos, como forma de estimular denúncias contra profissionais de educação que abordem as questões de gênero e sexualidade nas escolas. Segundo os dados públicos do painel da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, o Disque 100 recebeu 1.165 denúncias de violações "em razão de orientação sexual/ideologia de gênero" no primeiro semestre de 2020. No segundo semestre de 2020 e em 2021, foram mais 3.366 denúncias, totalizando 4.531 acusações em dois anos (SASSINE, 2022). Com isso, percebe-se que durante este tempo o termo vago da “ideologia de gênero” se fazia presente nas denúncias e uma clara camuflagem institucional em dar visibilidade às violências homofóbicas e transfóbicas.

Nas decisões recentes, o Supremo Tribunal Federal (STF) considerou inconstitucionais leis municipais e estaduais que proibiam a abordagem de conteúdos ligados a gênero e sexualidade nas escolas, que se apoiavam na categoria “ideologia de gênero”. O STF também determinou ser dever do Estado brasileiro abordar a igualdade de gênero na escola como forma de prevenir a violência doméstica e o abuso sexual de crianças e adolescentes. Após essas decisões, o governo federal fez um risco no termo “ideologia de gênero” no Manual de Taxonomia de Direitos Humanos (BRASIL, 2022) - documento com

função de classificar as notificações recebidas pelo Disque 100, quando fala no item 2.11 sobre os indicadores de gravidade por *razão de orientação sexual/ideologia de gênero - Quando a agressão é praticada em razão da direção ou inclinação do desejo afetivo e/ou erótico de cada pessoa ou por ideologia de gênero*.

A expressão “ideologia de gênero” não é nova, mas vem ganhando força no cenário nacional e internacional para identificar, de maneira tendenciosa, preconceituosa e conservadora, pesquisas, práticas e debates que problematizam as relações de poder hierárquicas ou de opressão entre os gêneros, a heteronormatividade compulsória dos espaços escolares e a LGBTfobia presente em nossa sociedade. Como vem sendo inserida pelos partidários do ESP, o combate à “ideologia de gênero” apaga as demandas dos/as educadores/as que compreendem as dinâmicas do cotidiano das escolas, suas emergências e seus problemas, e que se veem diariamente desafiados/as por questões de gênero e sexualidade que nascem nas salas de aula e em todo território escolar. Supor que essas temáticas são “levadas” para a escola por materiais didáticos ou atividades pontuais é demonstrar total desconhecimento do contexto escolar e de seus conflitos, que existem justamente porque a escola – especialmente a escola pública brasileira – é plural e diversa.

Nos últimos tempos, a instituição escolar passou a ser um dos mais importantes temas dos estudos de gênero, que a interpretam como uma instituição edificada sobre uma concepção de gênero natural. Para Judith Butler (1999), essa naturalização do gênero é reflexo da ideia de uma sexualidade normal, que estabelece normas regulatórias para as instituições humanas e para os próprios corpos. Os efeitos desta regulação são percebidos em termos de inclusão e exclusão, que pode ocorrer com maior ou menor intensidade, dependendo do grau de abjeção dos indivíduos. Para a autora (BUTLER, 1999, p. 169), “abjeto designa aquilo que foi expulso do corpo, descartado como excremento, tornado literalmente ‘Outro’. Parece uma expulsão de elementos estranhos, mas é precisamente através dessa expulsão que o estranho se estabelece. A construção do ‘não eu’ como abjeto estabelece os limites do corpo, que são também os primeiros contornos do sujeito”.

Neste sentido, o abjeto torna-se necessário para a definição da própria norma. A autora aponta para a existência de uma heteronormatividade que atua em vários sentidos, atuante nas instituições por meio da legislação, da organização dos espaços físicos e dos próprios papéis e comportamentos relacionados a cada gênero. A heteronormatividade caracteriza-se como um exercício de poder que normaliza e define as identidades hegemônicas. Aquelas definidas como cisgêneras e heterossexuais são naturalizadas e tornam-se a referência de normalidade sexual, as demais se tornam abjetas (BUTLER, 1999). Nesse cenário, a escola não é apenas mais um espaço regulado, mas uma instituição de reprodução do modelo hegemônico de sexualidade. Por consequência, ela promove a exclusão de todas aquelas identidades lidas como cis-hetero-divergentes.

No contexto brasileiro, observamos uma grande mobilização de grupos religiosos e conservadores em defesa de valores e costumes, apoiados por outros setores da sociedade civil. Notamos que há uma grande preocupação no que se refere aos efeitos da educação sobre a formação de alunas e alunos. Suas principais demandas concentram-se justamente no resgate de modelos normalizados de sociedade e de indivíduo, que recentemente vêm sendo questionados e desconstruídos pelas ciências humanas e pelos movimentos sociais. O projeto de poder que ora uma vez se apresentou em tempos do Partido dos Trabalhadores (PT) pareceu vir de encontro às recentes conquistas de grupos feministas, LGBTQIA+, negros, indígenas e de outras populações subalternizadas. Essas conquistas são muito recentes e ocorrem em vários campos, sendo a educação o que mais chama a atenção de fundamentalistas e conservadores. A escola tornou-se diversa: mulheres, negros, gays, lésbicas, travestis e tantas outras pessoas que antes eram rotuladas e preteridas passaram a circular por seus corredores. A escola acolheu outros modelos de sexualidade, ficou mais democrática, crítica, alterou a frágil homeostase e, por isso mesmo, tornou-se perigosa aos olhos desses grupos, sobretudo nas universidades.

Se por um lado busca-se romper com a reprodução de um modelo heteronormativo presente na escola, por outro, busca-se o seu resgate integral

e a consequente abjeção por ele produzida. Se o discurso é o elemento central no desenvolvimento desse embate, faz-se necessário defini-lo. Foucault (2008, p.132) trata do conceito de discurso em sua obra *A Arqueologia do Saber* de 1969, na qual chama de discurso "um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência".

O discurso nunca é neutro. Ele está preenchido por várias interfaces políticas, culturais, existenciais, éticas, sociais, econômicas etc. A importância dos seus usos na Instituição Escolar confronta com outros usos discursivos e proporciona democracia. Portanto, discurso, baseado em enunciados significa poder. O que torna o discurso legal? O que preenche o discurso? Quem discursa? Quais métodos são utilizados nessas dinâmicas narrativas? Qual o papel do/a professor/a sobre o uso discursivo em sala de aula? Quem recebe o discurso que é legitimado por questões científicas? E os discursos, enunciados fora desse contexto? Quem os valida? Essa transversalidade, no entanto, não significa que os enunciados sejam independentes dos signos, antes pelo contrário, é neles que se apoiam para sua realização. Nas palavras do próprio Foucault (2008, p. 130):

> Examinando o enunciado, o que se descobriu foi uma função que se apoia em conjuntos de signos, que não se identifica nem com a 'aceitabilidade' gramatical, nem com a correção lógica, e que requer, para se realizar, um referencial (que não é exatamente um fato, um estado de coisas, nem mesmo um objeto, mas um princípio de diferenciação); um sujeito (não a consciência que fala, não o autor da formulação, mas uma posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos indiferentes); um campo associado (que não é o contexto real da formulação, a situação na qual foi articulada, mas um domínio de coexistência para outros enunciados); uma materialidade (que não é apenas a substância ou o suporte da articulação, mas um status, regras de transcrição, possibilidades de uso ou de reutilização).

O termo "ideologia de gênero" pode trazer muitos equívocos e impedimentos. Pensar em ideologia como estudo das ideias, numa perspectiva de ressignificação, é definir as existências dos muitos usos e intencionalidades,

onde algumas se impõem a todas as outras verdades, sejam elas históricas, políticas, biológicas etc. As pessoas que desqualificam os estudos de gênero manipulam o discurso para reproduzir uma forma de existência que atenda um segmento.

Experimentamos atualmente as contestações sobre a “ideologia de gênero” e o ensino. Acompanhamos através da figura de Jair Messias Bolsonaro a partir de 2011, alguém viável para iniciar um debate público sobre essas questões e que o popularizou em nível nacional, através de sua oposição clara ao chamado *kit gay*, uma das fontes marcadas pelas *Fake News* dos usos do discurso da “ideologia de gênero”.

Existe uma narrativa de proteção à infância e cuidado/responsabilidade pelas crianças diante dessa “ideologia de gênero”, provinda dos/as bolsonaristas, que se opõe aos vários casos de suspeita e crime de pedofilia, pauta que eles/as tanto enfatizam no debate público sobre temas de gênero e sexualidade na escola.

Quando deputado federal, numa sessão plenária em 2015 sobre a implementação obrigatória do estudo de gênero e sexualidade nas escolas, Bolsonaro em tom de fúria, dispositivo público de acionamento à questão de perigo, fala que “o PT quer transformar criancinha de 5, 6 e 7 anos de idade em homossexuais e escancarar as portas para a pedofilia” via “ideologia de gênero”. E continua: “Respeite a criança! Respeite a família brasileira! As crianças é o que mais existe de sagrado no meio de uma família” (BOLSONARO, 2015).

A deputada estadual de Santa Catarina, Ana Caroline Campagnolo, em 2019 propôs um projeto de lei intitulado “Infância sem pornografia”, que nas próprias palavras da autora, “tenta coibir o uso de imagens obscenas, pornográficas ou eróticas no serviço público, na educação de crianças” (CAMPAGNOLO, 2019). Em um outro vídeo da deputada, ela enfatiza uma fala de Damares Alves, Ministra de Estado da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, no governo de Bolsonaro, para uma rede de proteção às crianças, clamando “é Brasil, nós vamos ter que nos levantar em defesa da criança. Que Deus abençoe as crianças do Brasil!” (CAMPAGNOLO, 2019).

É uma indignação seletiva quando os fatos de pedofilia seguintes são provindos de “cidadãos de bem” e apresentados midiaticamente, como por exemplo o de Sérgio Paes Fernandes, bolsonarista convicto, preso sob acusação de tentar estuprar criança de 10 anos no vestiário do Flamengo (LONGO, 2022); o de Fred Pontes, músico bolsonarista e presidente da Associação Nacional dos Conservadores (Acons), condenado por atentado violento ao pudor contra uma estudante de um colégio da Polícia Militar da Bahia (CIDADANIA, 2019); o de Amaury Ribeiro Júnior, quando desmascara “cidadãos de bem” e expõe pedófilos bolsonaristas e outros moralistas sem moral (VIOMUNDO, 2020); o de Syllas Souza Silva, pedófilo, defensor de Bolsonaro, filiado ao Partido Social Cristão, religioso fervoroso nas redes, onde abusou de mais de 60 crianças no Maranhão (FORUM, 2020); e mais recente, o caso ainda em investigação de Gabriel Monteiro, bolsonarista, vereador do Rio de Janeiro, onde ele divulga um vídeo de 2021 em suas redes e aparece beijando o pescoço de uma criança, fazendo cócegas e acariciando a menor de idade (CAPITAL, 2022). Neste último, há um silêncio estarrecedor entre deputados/as bolsonaristas, exemplo de Eduardo Bolsonaro, Marco Feliciano, Carlos Jordy e Bia Kicis, que estão se abstendo de emitir qualquer posicionamento sobre as acusações de pedofilia feitas contra Monteiro (AMADO; LIMA, 2022).

A moralidade bolsonarista é intencional. Será o discurso da defesa da moral e dos bons costumes uma retórica de manutenção de poder? Que defesa é essa de proteção às crianças diante dos fatos apresentados?

Falar de gênero na escola não condiz com o discurso da “ideologia de gênero”. O início do século XXI no Brasil é marcado por uma ameaça conservadora, ideológica e fundamentalista religiosa, que persegue aqueles/as que estudam as relações de gênero. É importante diante dos estudos de gênero e do ensino de História, trazer a reflexão sobre gênero enquanto uma categoria útil de análise histórica. Ao definir gênero em subconjuntos e inter-relacionado de duas formas, Joan W. Scott (1990, p. 88) argumenta que “1 – o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e 2 – o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Abordar temas acerca de gênero e sexualidade na escola é tornar os

e as discentes capacitados/as para perceber as formas hierárquicas de poder na sociedade, a manifestação de violências, tal qual o machismo, sexismo e a homofobia. A discussão em relação ao gênero possui uma necessidade não apenas enquanto categoria útil para a análise (SCOTT, 1990), mas também essencial para a reflexão acerca dos processos históricos, da pluralidade dos sujeitos e das relações entre eles.

Por que tanto medo no debate de gênero e sexualidade na escola com crianças, jovens e adultos, ao ponto de retirar temas específicos (identidade de gênero, homofobia etc.) dos documentos da educação na esfera nacional, estadual e municipal? Qual o projeto de poder que se quer implantar quando denunciam os professores e as professoras de História de doutrinadores/as? Não existe retorno para o debate que já está posto. Não existe uma forma de silenciar, camuflar e desestabilizar categorias, reflexões propositivas e materializadas no que tange a diversidade humana. Não existe recuo para o que se movimenta, flui e projeta o futuro. Os/as conservadores/as podem até tentar barrar, mas a proliferação de conhecimentos sobre os temas de gênero e sexualidade, a garantia de direitos para as nomeadas minorias, a legitimação das identidades sexuais no tempo presente, a partir das pesquisas em nível global, sempre irão pertencer ao movimento subjetivo da existência humana. E é na escola, instituição que acolhe a diversidade humana, que esses assuntos são apropriados com exercícios, projetos, trabalhos, debates etc.

> A escola também é local de construção de discursos de respeito e resistência à norma opressora, ou refletir sobre as diferentes formas que a norma é habitada. Os corpos que resistem à norma binária ocupam a escola, vivem, estão no mundo. Os corpos que transitam no ambiente escolar são atravessados por diversidade de sexualidade. Os corpos reconhecidos como mulheres são violentados e há desigualdade. Os corpos na escola são reconhecidos quanto raça com privilégios ou não ao transitar no mundo. A escola pode e deve ser um local de resistências aos discursos violentos e que causam danos psíquicos, físicos, sociais, econômicos para alguns sujeitos. A escola é uma instituição que participa da transformação social (FERNANDES, 2021, p. 51)

Se é na escola que são construídas identidades diversas e que são confrontadas com outras identidades; se é na escola que as subjetividades são inseridas no cenário social e configuradas a partir de recortes de poder,

interesse, ora individuais, ora coletivas em contextos múltiplos; se é na escola que as manifestações de respeito, humanidade, tolerância, apreço aos direitos humanos, combate às violências, são reivindicadas por sujeitos discentes e docentes; se é na escola que a formação para a cidadania, integral e desafiadora, converge com as possibilidades coletivas, fico a pensar não numa conclusão textual, mas em fissuras para o devir no Ensino de História: como pode parlamentares colocarem os seus próprios desejos particulares e religiosas a frente dos princípios constitucionais que movimentam a escola democrática, laica, republicana e cidadã? Qual direito que se quer garantir sem contestações no Ensino de História contra os ataques conservadores, reacionários e fundamentalistas? Como o tempo presente lida com os passados que não passam no Ensino de História? E como já dizia o renomado cantor Gonzaguinha sobre a necessidade da resistência coletiva, jovem e com esperança do futuro, na música *E vamos à luta*, de 1980, “eu vou à luta com essa juventude, que não corre da raia a troco de nada, eu vou no bloco dessa mocidade, que não tá na saudade e constrói, a manhã desejada”. Continuemos a desmantelar as estruturas dos discursos de ódio, das opressões e das violências arbitrárias com a nossa potência de ser e existir nesse mundo. (Há)braços para continuar!

Referências

AMADO, Guilherme; LIMA, Bruna. Feliciano, Kicis e Eduardo se calam sobre aliado suspeito de pedofilia. **Metrópoles**, 13 abr. 2022. Disponível em: <Feliciano, Kicis e Eduardo se calam sobre aliado suspeito de pedofilia (metropoles.com)>. Acesso em: 07 jun. 2022.

BOLSONARO, Jair. A covardia do MEC na ideologia de gênero. **Youtube**, 23 jun. 2015. Disponível em: **<**(12) A COVARDIA DO MEC NA IDEOLOGIA DE GÊNERO - YouTube**>**. Acesso em: 07 abr. 2022.

BRASIL. **Manual de Taxonomia de Direitos Humanos.** Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. [2022]. Disponível em: <01_MANUAL_TAXONOMIA_A5.pdf (www.gov.br)>. Acesso em: 20 mai 2022.

BUTLER, Judith. **Gender Trouble** Feminism and the Subversion of Identity. New York; London: Routledge, 1999.

BUTLER, Judith. **Discurso de ódio:** uma política do performativo. Traduzido por Roberta Fabbri Viscardi. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

CAMPAGNOLO, Ana. Ideologia de gênero contra a biologia / Dep. Ana Campagnolo. **Youtube**, 05 set. 2019. Disponível em: <(12) Ideologia de gênero contra a biologia | Dep. Ana Campagnolo - YouTube>. Acesso em: 07 abr. 2022.

CAMPAGNOLO, Ana. Vítimas da Ideologia de Gênero / Dep. Ana Campagnolo. **Youtube**, 04 jun. 2019. Disponível em: <(12) Vítimas da ideologia de gênero | Dep. Ana Campagnolo - YouTube>. Acesso em: 07 abr. 2022.

CAMPANA, Maximiliano; MISKOLCI, Richard. "'Ideologia de gênero': notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo". **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, nº 3, p. 725-747, set./dez. 2017. Disponível em: < genealogia da IDEOLOGIA DE GÊNERO - ARTIGO.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2022.

CAPITAL, Carta. MP abre investigação contra Gabriel Monteiro por vídeo acariciando criança de 10 anos. **Carta Capital**, 12 abr. 2022. Disponível em: <MP abre investigação contra Gabriel Monteiro por vídeo acariciando criança de 10 anos - CartaCapital>. Acesso em: 07 jun. 2022.

CIDADANIA. Líder bolsonarista é condenado à prisão por pedofilia. **Blog da Cidadania**, 16 out. 2019. Disponível em: <Líder bolsonarista é condenado à prisão por pedofilia - Blog da Cidadania>. Acesso em: 07 jun. 2022.

CUSTÓDIO, Edson. **DAMARES:** "Menino veste azul e menina veste rosa. Uma nova era?". Youtube, 03 jan. 2019. Disponível em: <DAMARES:" Menino veste Azul e menina veste Rosa. Uma Nova Era? - YouTube>. Acesso em: 05 abr. 2022.

FERNANDES, Robson Ferreira. **Entre resistência democrática e ofensiva conservadora:** fontes e subjetividades do projeto "Gênero e Diversidade na Escola" (2015-2016). Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Florianópolis, 2021.

FERNANDES, Robson Ferreira; MARQUES, Elionay Rodrigues; SILVA, Janine Gomes da. A ameaça do discurso da "ideologia de gênero" no ensino de História. In: PAIM, E. A.; BITTENCOURT, J.; SILVA, M. M. da (Org.). **A pesquisa no Profhistória:** entre lugares, saberes e sujeitos. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, p. 181-204.

FILHO, João. **Arautos do Evangelho:** a seita aliada de Bolsonaro agora na mira da justiça. [2022]. Disponível em: <Arautos do Evangelho: a seita aliada de Bolsonaro (theintercept.com)>. Acesso em: 01 mai. 2022.

FORUM, Revista. Pedófilo que abusou de 60 vítimas é bolsonarista, de família evangélica e defende o regime militar. **Revista Forum**, 31 jul. 2020. Disponível em: <Pedófilo que abusou de 60 vítimas é bolsonarista, de família evangélica e

defende o regime militar | Revista Fórum (revistaforum.com.br)>. Acesso em 07 jun. 2022.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber.** 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A invenção da "ideologia de gênero":** um projeto reacionário de poder. Brasília: LetrasLivres, 2022.

LEAL, Nathalia Costa; ZOCCAL, Sirlei Ivo Leito; SABA, Marly; BARROS, Claudia Renata dos Santos. A questão do gênero no contexto escolar. **Leopoldianum**, ano 43, nº 121, 2017.

LONGO, Ivan. **Bolsonarista é preso sob acusação de tentar estuprar criança de 10 anos no vestiário do Flamengo.** [2022] Disponível em: <Bolsonarista é preso sob acusação de tentar estuprar criança de 10 anos no vestiário do Flamengo | Revista Fórum (revistaforum.com.br)>. Acesso em: 07 jun. 2022.

PENNA, Fernando. Construindo estratégias para uma luta pela educação democrática em tempos de retrocesso. In: PENNA, F.; QUEIROZ, F.; FRIGOTTO, G. (Org). **Educação democrática:** antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 138, p.9-26, jan.-mar., 2017.

SASSINE, Vinicius. **Governo Bolsonaro registrou denúncias de 'ideologia de gênero' por dois anos.** [2022]. Disponível em: <Governo Bolsonaro registrou denúncias de 'ideologia de gênero' por dois anos (yahoo.com)>. Acesso em: 04 jun. 2022.

SCOTT, Joan. **Gênero:** uma categoria de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 16(2): 5-22, jul/dez. 1990.

SILVA, Ivanderson Pereira da. Em busca de significados para a expressão "ideologia de gênero". **Educação em Revista**, v. 34, p. 01-30, 2018. Disponível em: <EM BUSCA DE SIGNIFICADOS PARA A EXPRESSÃO ideologia de genero - IVANDERSON PEREIRA DA SILVA.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2022.

VIOMUNDO. Desmascarando "cidadãos de bem", Amaury Ribeiro Jr. expõe pedófilos bolsonaristas e outros moralistas sem moral. **Diário da Resistência**, 28 ago. 2020. Disponível em: <Desmascarando "cidadãos de bem", Amaury Ribeiro Jr. expõe pedófilos bolsonaristas e outros moralistas sem moral - Viomundo>. Acesso em: 07 jun. 2022.

APOLOGIA À DITADURA MILITAR NA ESCOLA: REFLEXÕES EM TORNO DO ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE NEGACIONISMOS E AVANÇO DO CONSERVADORISMO[1]

Dora de Sá Gallindo[2]

Difusão de ideias apologéticas da Ditadura Militar na escola

Esta reflexão integra parte da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História, ProfHistória - UFPB, que analisa a produção e a difusão de abordagens revisionistas, negacionistas e falsificadoras da história tanto em mídias contemporâneas, como os memes, quanto em ambientes formais de escolarização. Como parte deste esforço, no presente relato compartilho experiências de ensino em meio a um ambiente formal de educação permeado por disputas político-ideológicas em torno da memória e da narrativa histórica acerca do passado ditatorial brasileiro.

A preocupação de refletir sobre essa temática decorre da interface entre minhas vivências enquanto professora de História na Educação Básica com o contexto de crise política, econômica e social vivido no Brasil com mais intensidade a partir de 2013. Desde então, o país vivenciou mais um golpe à ordem democrática, prisões arbitrárias, assassinatos políticos e a ascensão do bolsonarismo como um fenômeno de extrema-direita organizado em torno do ataque ao conhecimento científico, às universidades públicas, aos institutos de educação federal e a educação pública em geral. Perseguição que estimulou e legitimou, devo dizer, práticas de cerceamento da liberdade docente de ensinar.

Nesse período, entre 2015 e 2019, a experiência que vivenciei em uma escola pública em João Pessoa representou um recorte, uma captura ou até mesmo um microcosmo das acirradas disputas pelo presente e pelo futuro do país travadas em âmbito nacional. Ao longo de cinco anos, a partir do chão da escola, reconheci e senti subjetivamente os efeitos danosos da longa

[1] Trabalho desenvolvido com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES
[2] Mestranda em Ensino de História (ProfHistória – UFPB). gallindo.dora@gmail.com.

permanência de práticas autoritárias e violentas que rodeiam nosso cotidiano na sociedade brasileira. Nesse ambiente escolar, eu era identificada como a professora “comunista” que pregava a doutrinação ideológica por defender uma educação crítica, transformadora, antirracista, baseada na equidade de gênero, nas liberdades sexuais e na defesa dos direitos humanos.

Particularmente em 2018, meu trabalho como docente, que já não era fácil, ficou ainda mais complicado quando as/os estudantes passaram a questionar a legitimidade das minhas explicações e, até mesmo, de fontes históricas e referências teóricas que levava para sala de aula. Durante uma aula no 9º ano do Ensino Fundamental, fui confrontada por um grupo de alunos que se negou a participar da aula, me acusando de “comunista” por não identificar o nazismo como “um movimento de esquerda”. No final do mesmo ano, outros alunos me questionaram por que não estudávamos o livro “A Verdade Sufocada - a história que a esquerda não quer que o Brasil conheça”, de Carlos Alberto Brilhante Ustra, notório torturador da Ditadura Militar. Eles argumentaram que tinham o direito de conhecer “os dois lados dessa história”. Nesse período, soube que um funcionário da escola, publicamente apoiador de Jair Bolsonaro, não somente lia o livro negacionista do coronel nas dependências da instituição, como também indicava a leitura para as/os estudantes.

Com raízes nas ações dos militares em desvincular o regime de suas feições autoritárias e violentas, a criação e a circulação de abordagens apologéticas, negacionistas e falsificadas do passado ditatorial ocorreu durante a própria experiência inaugurada com o golpe de 1964. Como assim explica a historiadora Caroline Bauer (2021, p. 44), por meio das práticas de censura e da divulgação de informações falsas sobre os crimes cometidos pelas forças estatais, a Ditadura Militar contribuiu para construir representações sobre o período que influenciam diversos setores da sociedade ainda hoje. Já na segunda década do século XXI, o bolsonarismo, compreendido como fenômeno político organizado da extrema-direita no Brasil com forte relação com as Forças Armadas, soube articular tais versões em diferentes esferas de atuação, como na governamentalidade (VALIM, AVELAR, 2020), em espaços escolares e por

meio de formas digitais de produção e circulação de informações, como os memes.

Na trilha desse movimento, o presente relato visa refletir sobre a materialização de uma rede de desinformação no ambiente escolar provocada pela instrumentalização do passado recente brasileiro pelo bolsonarismo. Para tanto, inicialmente, apresento na próxima sessão o contexto da escola onde os episódios mencionados acima ocorreram, dando destaque para as características específicas daquela instituição que permitiram a difusão e a aceitação de narrativas negacionistas e apologéticas da Ditadura Militar. Trata-se de um registro reflexivo de experiências vivenciadas enquanto professora de História entre 2015 e 2019 em uma escola pública da rede municipal de João Pessoa, capital da Paraíba. Nesta instituição, trabalhei como funcionária efetiva vinculada à Secretaria de Educação, tendo ministrado aulas em turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II. Por questões éticas, não mencionarei o nome da instituição tampouco das pessoas relatadas. Na sequência, finalizo a reflexão relacionando minha experiência docente com a conjuntura política do Brasil na última década.

Ser docente em meio a um ambiente escolar permeado por práticas autoritárias

A Escola X está situada em uma localidade composta predominantemente por estratos sociais de baixa renda. Além disso, em João Pessoa, o bairro é conhecido informalmente – e pejorativamente - como um lugar violento. Nos programas televisivos e de rádio da cidade são exaltados relatos sobre roubos, assassinatos e conflitos entre facções ligadas ao tráfico de drogas. Os sujeitos apontados como criminosos são jovens, em sua grande e abissal maioria, garotos negros. Vez por outra alguém na escola comentava sobre ex-alunos que apareciam em tais programas racistas da mídia hegemônica.

Nesse contexto, a Escola X funciona pela manhã, tarde e noite com oferta do Ensino Infantil, do Ensino Fundamental I e II, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Fundada há mais de 20 anos, a instituição é responsável por formar pelos menos três gerações de uma mesma família. Avós, avôs, pais,

mães e netas/os frequentam a escola e moram, em sua maioria, no seu entorno. No que diz respeito ao quadro de funcionários, além das/os docentes, a escola conta com uma equipe de direção, formada na época por uma direção geral e uma vice direção; com equipe de especialistas, composta pelos serviços de psicologia, orientação e supervisão escolar e serviço social; além de funcionários administrativos, guardas noturnos e auxiliares de educação.

Em 2015, mediante aprovação em concurso público, comecei a lecionar na Escola X como professora efetiva de História. Uma semana antes do início das aulas me apresentei a gestão escolar. Nesse momento me informaram que seria responsável pelas turmas de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental II. No entanto, dois dias antes das aulas iniciarem, no primeiro planejamento do ano, soube que a gestão repensou a distribuição de turmas e eu ensinaria aos 8º e 9º anos. Com o passar do tempo, entendi que mudanças bruscas e sem diálogo prévio eram ações corriqueiras daquela gestão escolar.

Na medida em que conhecia mais de perto o contexto daquela comunidade, compreendi alguns aspectos do cotidiano escolar. Em 2015, havia uma grande distorção de idade-série e um alto índice de reprovação na escola. Era comum existirem alunas/os cursando a mesma série pela terceira vez. Além disso, as/os estudantes apresentavam defasagem na aprendizagem, que reverberava em dificuldades de leitura, escrita e interpretação de textos tanto escritos quanto imagéticos. Aliado a indisciplina geral, as/os estudantes também aparentavam desmotivação e desinteresse nas aulas.

Tais características foram preponderantes ao longo do primeiro ano naquela instituição. Todavia, nos anos subsequentes, consegui construir uma relação de confiança mútua com as/os estudantes e aos poucos fui deixando de ser uma estranha. O fato de eu demonstrar interesse e respeito em conhecer suas histórias me aproximou das/os jovens, como também facilitou a abordagem dos conteúdos em sala de aula. No entanto, não senti a mesma mudança de tratamento por parte da gestão escolar. Durante os cinco anos que trabalhei naquela instituição fui constantemente perseguida, censurada, questionada, criticada e cobrada pela direção geral por diversos motivos que explicarei adiante.

Na prática, apesar da gestão se autodenominar democrática, a diretora geral acumulava e centralizava poderes de decisão em todas as instâncias da escola, inclusive no Conselho Escolar. Já no cotidiano de trabalho, sua postura era autoritária, impositiva e aversa a diversidade de perspectivas político-pedagógicas. Nas minhas aulas, por exemplo, a diretora entrava na sala de repente sem pedir licença para cobrar posturas disciplinares das/os estudantes, bem como para me cobrar publicamente a garantia da ordem em sala de aula. Essa prática ocorreu, sobretudo, no meu primeiro ano de trabalho na escola. Na medida em que me senti mais segura naquele ambiente, fui questionando autoritarismos e exigindo respeito a minha autonomia docente.

Com o passar do tempo, identifiquei outras motivações de cunho político, ideológico e religioso geradoras de conflitos e de práticas autoritárias por parte da gestão. Uma delas, bastante evidente, era a expressão da vinculação religiosa da diretora geral à Igreja Universal no cotidianamente da vida escolar. Na sala da gestão havia um calendário desta Igreja e em suas falas eram constantemente citados trechos da Bíblia nas reuniões e eventos da escola. Nesses momentos, não havia problema em expressar sua perspectiva cristã, que era frequentemente exaltada, inclusive. Contudo, outras matrizes religiosas, sobretudo de matriz africana, eram rechaçadas.

Nesse sentido, embora o estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira estivessem respaldados por lei, vivenciei experiências de censura ao trabalhar com tais temáticas na escola. Como o fato ocorrido em 2015 diante da realização de um projeto durante a semana de comemoração da Consciência Negra. Nesse trabalho, organizei junto aos 8º e 9º anos a transmissão de músicas na Rádio Escola cujas temáticas retratassem aspectos da história e cultura afro-brasileira. Durante o intervalo, enquanto eu estava na sala das/os professoras/es, a diretora geral ordenou que as/os alunas/os parassem a música “A carne”, de Elza Soares. O motivo exposto era que aquelas canções “eram profanas e não eram músicas de Deus”.

O relato deste episódio visa ilustrar como o fundamentalismo religioso de cunho neopentecostal era uma característica preponderante daquela comunidade escolar. Além da diretora geral, diversas/os docentes, demais

funcionárias/os, estudantes e suas famílias eram protestantes. Por isso as intervenções da direção não pareciam absurdas, ela “só estava defendendo a presença de Deus na escola”, como ouvi certa vez de um funcionário. Já meus argumentos sobre o caráter laico do Estado e da educação pública soavam quase como uma ofensa nas reuniões de planejamento escolar, que se tornaram verdadeiros palcos de disputa entre diferentes perspectivas educacionais. De um lado, havia a defesa de práticas pedagógicas dogmáticas e centradas em um cristianismo patriarcal, conservador, intolerante e antigênero. Por outro, sobretudo pela atuação das/os docentes, pautava-se a liberdade de ensinar e de aprender de forma laica, crítica, democrática e em defesa da valorização dos direitos humanos – questões que são asseguradas constitucionalmente, mas que era deslegitimadas naquele ambiente escolar.

Nesse cenário, percebi a diferença de tratamento da direção geral entre as/os trabalhadoras/es alinhados as suas perspectivas políticas, ideológicas e, sobretudo, religiosas, daquelas/es que apresentassem concepções divergentes. Assim, eram permitidas e valorizadas atividades com pastores de igrejas evangélicas sobre “ideologia de gênero” nas aulas de Ensino Religioso, como também eram promovidas aulas com grupos de igrejas católicas contrários a legalização do aborto. Ao passo que havia perseguição e censura a práticas pedagógicas que trabalhassem com questões de equidade de gênero e sexualidade. Nesse caso, erámos taxadas/os de “doutrinadoras/es”, sobretudo pelo assistente social da escola. Apoiado nos pressupostos do Movimento Escola Sem Partido, ele reforçava que isso era assunto para a família e não para a escola.

A cada ano que passava, entre 2015 e 2019, o comportamento reacionário daquele funcionário foi se aprofundando. Em 2015, ele foi um ferrenho defensor do Movimento Escola Sem Partido. Em 2016, defendeu o golpe contra Dilma Rousseff. E a partir daí passou a defender pautas como a liberação do porte de arma e a redução da maioridade penal. Já em 2018, apresentava-se na escola como um notório apoiador de Jair Bolsonaro e de seu projeto político-ideológico.

O ano de 2018 foi particularmente intenso naquele contexto escolar. A polarização vivida no Brasil com a disputa eleitoral entre Fernando Haddad e Jair

Bolsonaro reverberou na escola. De um lado, havia profissionais e estudantes alinhados à esquerda e de outro lado, aquelas/es voltados à direita e à extrema-direita. Lembro de discussões acaloradas nas salas de aula e na sala das/os professoras/es. Também recordo de um grupo de alunas que estava indignado por seus amigos apoiarem Bolsonaro. Elas buscavam argumentos históricos para demonstrar como tal candidato estava alinhado à extrema-direita e usava elementos vinculados ao nazismo em sua campanha eleitoral. Até então, não havia identificado tanto interesse nas turmas de 9º ano por conteúdos históricos como naquele ano. As/os alunas/os traziam memes que circulavam na internet abordando conceitos como comunismo, socialismo, nazismo, direita, esquerda, fascismo e ditadura. Elas/es me diziam que viam muita coisa na internet, mas às vezes não conseguiam compreender o sentido das mensagens vinculadas e gostariam de conversar sobre suas dúvidas durante as aulas. Uma dessas dúvidas girava em torno da caracterização do nazismo como um movimento à esquerda política. Foi então que decidi preparar uma aula específica sobre esse assunto para as turmas do 9º ano.

Durante essa aula, boa parte da turma interagiu e demonstrou bastante interesse pela temática. Contudo, um grupo de garotos se recusou a ouvir as explicações e a debater o assunto com o restante das/os colegas. Para expressar sua rejeição, eles abaixaram as cabeças nas bancas e disseram que não iriam participar da aula. Um deles questionou minha abordagem, dizendo que desconfiava da minha fala por eu ser “uma professora de esquerda”. Eu já havia sofrido diversas rejeições por parte das/os estudantes, mas até então nenhuma delas havia sido por motivações político-ideológicas. Em 2018, eu já era identificada na escola como “a professora comunista”, “de esquerda”, que organizava greve e participava de manifestações na rua. Mesmo com essa identificação em um ambiente conservador, eu recebia bastante apoio da maioria das/os estudantes, inclusive daquelas/es que discordavam politicamente de minhas escolhas pessoais. No geral, elas/es gostavam das minhas abordagens e metodologias em sala de aula, principalmente por estimular o debate crítico e o respeito entre diferentes concepções. Por isso esse episódio na turma do 9º ano me deixou inquieta.

Naquela aula não foi possível estabelecer um diálogo com o grupo que se recusou a ouvir minhas explicações, mas posteriormente conseguimos conversar. Fiquei muito intrigada com a situação e passei a observar com mais atenção esses alunos. Assim, percebi que os jovens não agiam de forma organizada na escola, eles eram apenas colegas de turma que compartilhavam interesses em comum, como a defesa da candidatura de Jair Bolsonaro. Por parte deles, nunca houve ameaças nem perseguições as minhas práticas na escola. Observando de forma mais atenta, identifique que um deles desenhava suásticas na banca e escrevia pequenas mensagens. Certa vez, identifiquei uma mensagem com conteúdo suicida. Então relatei a situação a psicóloga da escola e pedi uma maior atenção e cuidado com aquele aluno, que passou a ser acompanhado pelo Serviço de Orientação Psicopedagógica e Social (SOPS).

Nesse serviço, as/os estudantes poderiam ser acompanhadas/os por um assistente social, uma psicóloga e uma orientadora educacional. O SOPS era destinado para o acolhimento e orientação das/os jovens na escola, mas na prática também funcionava como um serviço de notificação de casos de indisciplina. Junto a psicóloga e a orientadora educacional, identifiquei e acompanhei muitos casos graves de violência, como abuso sexual, prostituição infantil, discriminações por razões de gênero e sexualidade, racismo, dentre tantos outros. Neste ambiente, destinado a acolher estudantes que vivenciavam experiências de violações de seus direitos, fui informada por uma funcionária da escola que o assistente social lia o livro “A verdade sufocada”, de Brilhante Ustra.

De forma preocupante, argumentos justificadores de práticas brutais cometidas pelo Estado ditatorial circularam pela escola devido a atuação desse sujeito que aceitou e compartilhou o raciocínio negacionista da Ditadura Militar legitimado nacionalmente por lideranças políticas do bolsonarismo. Nesse esforço, o assistente social da escola foi responsável por difundir tais ideias entre as/os jovens dentro das dependências da instituição, como ocorreu no episódio que detalharei a seguir.

No final do ano letivo de 2018, fui surpreendida por um grupo de alunas/os na escola que estava indignado com a atuação desse funcionário. Durante uma conversa com as/os jovens, esse profissional indicou a leitura do livro

negacionista de Brilhante Ustra, argumentando que as/os estudantes deveriam conhecer “os dois lados” da história da Ditadura Militar. Após essa intervenção, as/os estudantes me procuraram entre um misto de surpresa e inquietação. As/os jovens me relataram que estavam impressionadas/os com a postura de um profissional da educação defendendo a tortura e torturadores.

Felizmente, elas/es acharam absurdo o fato daquele profissional ter defendido e indicado a leitura de um livro justificatório de crime brutais cometidos durante o período ditatorial. Na discussão que tiveram, as/os jovens me relataram alguns argumentos utilizados pelo funcionário ao tentar convencê-las/os, como o questionamento se as/os alunas/os realmente conheciam Ustra, se de fato sabiam o que ele havia feito e se entendiam a intencionalidade das ações do coronel. As/os jovens me contaram que rebateram tais provocações, além de terem respondido que sabiam o que Ustra havia feito. Além disso, frisaram que não concordavam com as ações do coronel durante a ditadura, bem como achavam absurdo a defesa de tais práticas. Por outro lado, em outro momento, numa turma do 9º ano, outros alunos me questionaram por que não estudávamos o livro de Ustra. Eles argumentaram que tinham o direito de conhecer “os dois lados dessa história”. Quando esse episódio ocorreu, eu não tive condições de investigar com mais atenção a relação desses alunos com o assistente social, mas pude constatar como as ideias apologéticas da Ditadura Militar difundidas pelo funcionário estavam circulando na escola sem nenhum tipo de controle, sobretudo em relação a defesa das memórias do torturador em questão.

Ustra faleceu em 2015, no mesmo ano que ingressei nesta escola pública que continuou celebrando sua existência. Dessa experiência docente, lembro da pergunta feita pelas/os jovens indignadas/os com a postura do assistente social: “como isso é possível, professora?”, assim me questionaram. Dentre as explicações pertinentes para essa indagação, destaco as considerações tecidas por Bauer (2016, p. 134):

> Uma das respostas possíveis é que “Ustra vive”. Vive na memória e na pele das suas vítimas que não conseguiram vê-lo responsabilizado penalmente por seus inúmeros crimes, ou seja, vive na impunidade; vive em uma memória apologética da ditadura civil-militar, ou seja, nessa justificativa da utilização da

> tortura; vive nessa legitimidade do extermínio, desde que o exterminado seja o outro; vive nesse senso comum que acredita que direitos humanos só protegem bandidos.

O coronel Brilhante Ustra comandou o Departamento de Operações de Informação – Centro de Defesa Interna (DOI-CODI) do II Exército, em São Paulo, no início dos anos 1970. Nesse período houve a maior concentração de crimes promovidos nas dependências do órgão, totalizando 55 vítimas entre mortos e desaparecidos políticos. Em 2008, Ustra se tornou o primeiro militar a ser reconhecido como torturador pela Justiça brasileira a partir de uma ação declaratória da família Teles, cujos membros foram submetidos a sequestro e tortura, inclusive de duas crianças e uma mulher no final da gestação. Mesmo sendo reconhecido civilmente como responsável por práticas de tortura, o militar permaneceu penalmente impune até sua morte em 2015. Antes disso, escreveu os livros negacionistas “Rompendo o silencio” (1987) e, o já mencionado, “A verdade sufocada” (2006), que traz a versão dos militares sobre a ditadura, com centralidade maior nos atentados cometidos por grupos de esquerda durante o período. Além dessas publicações, o militar matinha um site na internet para divulgação de seus trabalhos (BAUER, 2016; 2020).

Em 2018, a memória de Ustra e suas justificativas para a utilização da tortura foram defendidas sem nenhum constrangimento em um ambiente escolar permeado por violências, ameaças, dogmatismos e censuras, bem como por ações intolerantes, racistas e mobilizadoras de medos. Nesse sentido, a Escola X era um terreno fértil para a disseminação de narrativas apologéticas e negacionistas de práticas violentas e autoritárias de outrora. Pois de certa forma, essa justificativa para os crimes do passado é um modo de aceitação e legitimação de violências no tempo presente.

O funcionário que defendeu a memória de Ustra era adepto de uma moral conservadora e intolerante, aversa as transformações nas relações de gênero e sexualidade, e, nesse sentido, publicamente LGBTfóbico. Além disso, era a favor da redução da maioridade penal - por acreditar que os “direitos humanos só protegem bandidos”-, além de ter sido abertamente antipetista, anticomunista e, por consequência, apoiador de Jair Bolsonaro.

Naquele contexto escolar não houve nenhuma intimidação, reprovação ou contestação da gestão diante da difusão de narrativas negacionistas e apologéticas da Ditadura Militar pelo assistente social. Fui eu quem me senti intimidada a confrontá-las. Naquele ambiente suas ideias eram legitimadas, pois a direção da escola também era adepta aos mesmos valores morais conservadores, ao posicionamento político alinhado à extrema-direita bolsonarista e à vinculação religiosa fundamentalista e neopentecostal.

Vale salientar que a negação da Ditadura Militar foi um dos eixos de constituição do bolsonarismo como um fenômeno político de extrema-direita, sendo capaz de aglutinar setores sociais diversos, como comunidades evangélicas (KLEM; PEREIRA; ARAÚJO, 2020). Diante disso, é importante ressaltar a relação entre as experiências vivenciadas naquela escola entre 2015 e 2019 com o contexto histórico vivenciado no Brasil em tempos recentes.

Usos políticos da Ditadura Militar no tempo presente

Com raízes nos esforços dos próprios militares em desvincular o período de suas feições mais autoritárias e violentas, noções *apologéticas* e *negacionistas* conformaram representações sobre a Ditadura Militar na sociedade brasileira desde a experiência pós-1964. Já em tempos mais recentes, ocorre uma sensível aceleração da produção, da disseminação e da aceitação de tais visões deturpadas sobre o período militar devido a uma série de fatores imbricados com a crise política vivida no país ao longo da última década.

Dentre eles, ressalto os seguintes acontecimentos. Em 2011, a então presidenta Dilma Rousseff (PT) autorizou a instalação da Comissão Nacional da Verdade (CNV) para investigar as violações de direitos praticadas pelo Estado entre 1946 e 1988, periodização que abarcou os 21 anos da Ditadura Militar. Nesse processo, Mateus Pereira (2015, p. 865) destaca como as políticas de reparação que visavam responsabilizar os militares pelos seus crimes tiveram como reação o recrudescimento de revisionismos e negacionismos que buscavam, justamente, atenuar e negar as violências cometidas pelo Estado ditatorial. Às críticas e reações hostis às iniciativas da CNV, houve o incremento

de demandas pelo retorno dos militares nas manifestações de rua em 2013. Acerca de tais reivindicações, Bauer (2021, p. 45) salienta que

> particularmente quanto às demandas por intervenção militar surgidas desde 2013, elas trazem uma visão idílica da ditadura e dos governos militares, uma representação positivada construída frente a crise econômica, política e social que o Brasil enfrentou a partir daquele momento, e como reação a ampliação de direitos e reconhecimento a grupos historicamente marginalizados, como uma reação conservadora, em diversos sentidos.

Nesse contexto de crise, merece atenção as manifestações públicas do então deputado Jair Bolsonaro, que se converteu em uma figura de autoridade propagadora de discursos e práticas apologéticas e negacionistas da Ditadura Militar. Uma delas, a propósito, conferiu legitimidade aos crimes hediondos cometidos pelo torturador Brilhante Ustra no período ditatorial. Em 2016, na sessão que autorizou o *impeachment* de Dilma Rousseff, o parlamentar dedicou seu voto "sim" em homenagem à memória de Ustra. Mesmo tendo feito apologia ao crime, Bolsonaro não só permaneceu impune pela manifestação como a converteu em um marco na força da retórica celebratória de 1964. Nessa direção, Bauer (2020, p. 175) aponta que esse episódio conferiu visibilidade ao nome do torturador e outorgou legitimidade a narrativas negacionistas sobre o período ditatorial.

Simultaneamente a esses movimentos, também se verificou a proliferação e a divulgação de narrativas negacionistas da experiência de 1964 nas mídias digitais, a exemplo do documentário "1964. O Brasil entre armas e livros", da produtora Brasil Paralelo, divulgado em seu canal no YouTube. Diante do que foi exposto, destaco como a disseminação de narrativas negacionistas e apologéticas em relação a Ditadura Militar vêm se consolidando no Brasil em diferentes esferas, como na institucionalidade e nas mídias digitais, por meio de manifestações públicas e ações de representantes políticos da extrema-direita; e, de forma preocupante, em ambientes de escolarização. Não se pode afirmar que as manifestações públicas reivindicando intervenção militar ocorrem somente por falta de conhecimento em relação ao que houve durante a ditadura, mas certamente é possível constatar que essa rede de disseminação

negacionista gera desinformação sobre o período porque apresenta um passado que não existiu, como aponta Bauer (2020, p. 190):

> Os usos do passado da ditadura no presente ocorrem, em parte, por uma busca de orientação no passado, mas não um passado fático, e sim em um passado que nunca existiu. A ditadura é narrada como uma utopia, e o retorno a esse período melhoraria a economia e a segurança, pois a ditadura teria logrado êxito nesses campos.

Dessa forma, tais usos políticos do passado além de disputarem os sentidos e a narrativa acerca desse passado autoritário, também disputam a orientação temporal das pessoas em sua vida prática. Nesse caso, a orientação temporal é compreendida a partir dos termos pensados por Jörn Rüsen (2011). Para o historiador alemão, a consciência histórica é um conjunto de operações mentais do pensamento histórico que tem como produto a orientação temporal de pessoas e coletividades que vivem em sociedade. Essa orientação é produzida através da capacidade das pessoas de interpretarem sua realidade mediante a mobilização de conhecimentos do passado, de modo que possam orientar suas ações e intenções futuras. Por isso a necessidade de se investigar a circulação social do conhecimento histórico (CERRI, 2011) e a orientação temporal subjacente às ideias históricas difundidas socialmente (SADDI, 2014). Sobretudo quando grupos políticos usam o passado de forma intencional para legitimar ações no presente e projetar orientações futuras a partir de distorções, manipulações, negacionismos e falsificações.

Em suma, as dinâmicas contemporâneas impõe novos desafios às/aos docentes, pois a escola e a sala de aula não estão isentas das disputas políticas do tempo presente. Pelo contrário, nesses espaços atuam sujeitos que trazem consigo suas concepções morais, éticas e ideológicas que impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, também trazem consigo suas noções de passado aprendidas em diversos meios de socialização.
Em suma, as dinâmicas contemporâneas impõe novos desafios às/aos docentes, pois a escola e a sala de aula não estão isentas das disputas políticas do tempo presente. Pelo contrário, nesses espaços atuam sujeitos que trazem consigo suas concepções morais, éticas e ideológicas que impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, também trazem consigo suas noções de passado aprendidas em diversos meios de socialização.

E como exposto, o contexto social brasileiro está repleto de instrumentalizações deturpadas da história que visam legitimar interesses atuais. Portanto, investigar a relação entre os usos políticos da Ditatura Militar e as orientações temporais subjacentes aos sentidos históricos que produzem deve ser uma preocupação do Ensino de História, posto que mobilizam aprendizagens e influenciam orientações em um passado falsificado, posto que nunca existiu.

Referências

BAUER, Caroline Silveira. Ustra, morto e vivo. In: MAMIGONIAN, Beatriz; MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia (Org.). **Historiadores pela democracia. O golpe de 2016 - a força do passado**. 1ed.São Paulo: Alameda, 2016.

BAUER, Caroline Silveira. Usos do passado da ditadura brasileira em manifestações públicas de Jair Bolsonaro. In: KLEM, Bruna; PEREIRA, Mateus; ARAÚJO, Valdei (Org.). **Do fake ao fato: (des)atualizando Bolsonaro**. 1ed.Vitória: Mil Fontes, 2020.

BAUER, Caroline Silveira. Negacionismos históricos e os usos políticos do passado na contemporaneidade. In: DANTAS, Jhonatan dos Santos; BONETE, Wilian Junior (Org.). **Transformações sociais no mundo contemporâneo: entre olhares e reflexões**. 1ed.Ananindeua: Cabana, 2021.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

KLEM, Bruna; PEREIRA, Mateus; ARAÚJO, Valdei (Org.). **Do fake ao fato: (des)atualizando Bolsonaro**. 1ed.Vitória: Mil Fontes, 2020.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

VALIM, Patrícia; AVELAR, Alexandre de Sá. Negacionismo Histórico: entre a governamentalidade e a violação dos direitos fundamentais. **Revista Cult**, São Paulo, pp.
1-5, 3 set. 2020. Disponível em:
https://revistacult.uol.com.br/home/negacionismo-historico/
Acesso em: 10.02.2023

SADDI, Rafael. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da Neu Geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova didática da história no Brasil. **Opsis,** Catalão, v. 14, n. 2, p. 133-147 - jul./dez. 2014.

FORMAÇÃO INSURGENTE NAS LICENCIATURAS EM HISTÓRIA: RESISTÊNCIAS ÉTICO-POLÍTICAS EM TEMPOS NEOLIBERAIS

Henrique Safady Maffei [1]

Tempos Neoliberais: cenário de corrosão dos Direitos Humanos e a construção do Homo empreendedorum.

O que é o neoliberalismo? Um novo sistema, uma fase do capitalismo, uma ideologia ou políticas específicas de desestatização e ataques a direitos? Conceituá-lo é a chave para entendermos a época atual e as tarefas colocadas para aquelxs[2] que desejam uma educação transformadora e almejam a construção de um outro mundo possível, justo, fraterno, solidário, equânime e realmente democrático. Em minha caminhada, tenho me aproximado da ideia de Pierre Dardot e Christian Laval de que o neoliberalismo vai muito além de uma política econômica ou social: é uma nova razão do mundo, uma nova sociedade (DARDOT; LAVAL, 2016). Compreender desta forma nos permite pensar quais são as disputas que estão colocadas se pretende-se construir um outro mundo possível, sem ser levado a criticar apenas os aspectos econômicos, políticos, sociais do neoliberalismo ou ainda a identificá-lo como política específica de determinados governos. Nem tampouco compreender que enquanto apenas uma fase do capitalismo, o neoliberalismo passará por sua conta, assim que enfrentar uma nova crise ou um novo governo progressista assumir. As dificuldades para superá-lo vão muito além dessa dimensão. Verônica Gago define o neoliberalismo como uma *tecnologia de governo*, mais permanente que passageira porque não é imposta apenas de cima para baixo, mas também de baixo para cima, logo, uma nova razão do mundo, estabelecida para além de indivíduos ou governos (GAGO, 2018).

[1] Doutor em educação. Professor de História na Rede Municipal de Porto Alegre. hsmaffei@gmail.com

[2] Como proposta inclusiva e em consonância com a tese da qual originou-se este artigo, será usado o gênero neutro, marcado pela letra “x”. Para mais, leia-se o prólogo da tese: O X da questão (MAFFEI, 2021)

Como tecnologia, a racionalidade neoliberal tensiona e encanta como modelo a ser seguido por todos, pressionando para que xs sujeitxs se adequem às leis do Mercado[3]. Surge, então, o sujeito empreendedor, em que uma das suas dimensões é a precarização do trabalho aliada à terceirização como prática individual de alternativa de emprego. Assim, o neoliberalismo incorpora diversas formas de exploração do trabalho, não se limitando à extração de mais-valia pelo trabalho formal, nem apenas usando o exército de reserva como forma de barganhar direitos com os empregados formais. A exploração se dá em diversos setores, quase que na totalidade da população.

A estadunidense Wendy Brown (2019) sustenta que a precarização do trabalho e da vida normatizada pela empreendedorização neoliberal e capitalização humana dos sujeitos combinadas com as políticas que ruíram com o Estado social, retirando desse toda sua dimensão de bem-estar e transferindo-a para as pessoas e as famílias, tem contribuído para a gênese de governos autoritários, fascistas, protofascistas, conservadores que tem se espalhado ao redor do mundo. O neoliberalismo vai criando um caldo de humilhação e desespero para a maior parte da população que se torna suscetível ao discurso do ódio, da cura religiosa ou da busca nostálgica do paraíso perdido. Para a autora, a perda de horizontes de sustentabilidade econômica de boa parte da classe média e/ou proletária estadunidense, em grande medida branca e masculina, tem contribuído para a busca de culpados que são em geral aquelxs que são facilmente taxadxs como xs responsáveis pela desesperança: negrxs, LGBTs, imigrantes. É contra esses setores que se voltam uma parcela significativa da sociedade e acabam por apoiar o Trumpismo que se coloca como redentor da superioridade branca, da família e dos bons costumes religiosos, sintetizados no slogan “Faça a América grande de novo”. Desta forma,

> dentre as realizações neoliberais mais impressionantes estão o desmantelamento epistemológico, político, econômico e cultural da sociedade de massas em capital humano e unidades familiares econômico-morais, juntamente com o resgate tanto do indivíduo quanto da família no momento exato de sua aparente extinção. Desnaturalizadas até seu núcleo, as versões neoliberais das unidades individuais e familiares podem acabar

[3] O uso da inicial em maiúsculo é para transmitir, ironicamente, o caráter divino conferido ao Mercado.

> se mostrando mais fortes do que quaisquer iterações anteriores. (BROWN, 2019, p. 51)

O que a autora defende e que se pode perceber como uma das grandes consequências do neoliberalismo é a transferência de qualquer proteção social da responsabilidade do Estado para a família ou xs sujeitxs. Essa transferência é o pano de fundo para a "política de humilhação" do também estadunidense Michael Sandel (2020): produz cicatrizes profundas nos subconscientes de milhões. Ao desvendar a sociedade da meritocracia – o auge da responsabilização da vida boa ao sujeito – o autor decifra seus efeitos:

> Vista de baixo, a arrogância das elites é irritante. Ninguém gosta de ser desprezado ou desprezada. Mas a crença meritocrática adiciona insulto ao dano. A noção de que seu destino está em suas mãos, de que "você consegue, se tentar", é uma faca de dois gumes: por um lado é inspiradora, por outro odiosa. Ela felicita vencedores, mas rebaixa perdedores, até mesmo do ponto de vista das próprias pessoas. Para quem não consegue encontrar emprego ou ganhar dinheiro suficiente para se sustentar, é difícil fugir do pensamento desmoralizante de que seu fracasso é resultado de suas próprias ações, de que simplesmente não tem talento nem elã para o sucesso (SANDEL, 2020, p. 38-9)

Dessa humilhação coletiva, da pobreza expandida e da desigualdade aprofundada percebemos as consequências cada vez mais brutais da implantação do neoliberalismo em uma extensa teia de relações econômicas, políticas, sociais e culturais. Tudo isso também associado às questões de saúde, tendo em vista que o empobrecimento tem levado ao consumo maior de alimentos de baixo valor nutricional e alto valor calórico e ao consumo de medicamentos para a manutenção da estabilidade emocional. Hoje buscamos nas farmácias a sobrevida para enfrentar o sistema e suas consequências. Pensando nas tradicionais aulas de história da educação básica, falar que no período da revolução industrial se trabalhava demais, se poluía em demasia e se extenuava crianças e mulheres trabalhadoras, hoje, nada mais é do que falar do momento atual, como que se o progresso tecnológico nos tivesse protagonizado uma triste volta para o século XVIII.

Para a imposição de sua ideologia, a lógica neoliberal necessitou, então, a criação de um novo homem, um sujeito empreendedor de si. Mais do que na vida econômica, esse empreendedorismo é pensado como a capacidade de cada sujeito "*se tornar empreendedor nos diversos aspectos de sua vida ou até*

mesmo de ser o empreendedor de sua vida" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 151). Esse é o aspecto do triunfo ideológico neoliberal mais marcante para a sociedade atual: o dogma de que está na capacidade individual de ser empreendedor de si mesmo toda a responsabilidade de aceder às necessidades primordiais da vida humana. Se o homem empreendedor falha enquanto tal, é por sua única responsabilidade e inteira incapacidade. É assim que se processa a eugenia do *Homo empreendedorum*, uma nova espécie dentre os Homos, aquela adaptada às agruras da corrosão da solidariedade, da comunidade e da construção coletiva da humanidade. O *Homo* que rejeita o outro, desdenha do Estado, age por sua conta e risco, venera as aparências e a satisfação instantânea enquanto menospreza a Natureza.

Esse novo ser que se espalha sobre a Terra não só busca permanentemente a satisfação através do consumo como também vê a cidadania atrelada a ele: só é cidadão quem consome. Para se manter dentro do padrão desejado pelo Mercado – aqui entendido de forma ampliada como dominante de todas as dimensões da vida cotidiana –, o *Homo empreendedorum* precisa consumir, mas não só bugigangas, e sim toda sorte de elementos que garantem a cidadania: moradia, alimento, saúde, educação e até o pertencimento identitário em movimentos sociais e/ou políticos. É por isso que Eduardo Gudynas (2019) refere-se a cidadanias incompletas. Para ele, o neoliberalismo limita os direitos individuais a um pequeno conjunto, não reconhecendo a existência de direitos sociais e menos ainda ambientais.

Eis então os elementos que constituem o *Homo empreendedorum*: cidadão por consumo, sujeito-empresa empreendedor de si mesmo, investidor no mercado de relações sociais, único responsável por suas escolhas e seus fracassos. Humilhado, adoecido, busca refúgio em discursos de ódio e autoritarismo. Corrói a sociedade, desqualifica a democracia. Dentre as eleições que lhe competem fazer, está a educação sobre a qual abordarei agora.

Formar para o Mercado ou para a Metacidadania?

O papel formativo da educação sempre teve uma importância nas sociedades humanas, tenha sido ela institucionalizada ou não. Possivelmente,

as pinturas rupestres serviam de informação para as gerações futuras ou como preservação de rituais – o que não deixa de ser também uma forma de educação. Quando da institucionalização das crenças religiosas, mesmo em seus primórdios mais rudimentares, também a educação foi fundamental para sua continuidade e poder. Não por acaso, milênios depois, a primeira universidade de que se tem registro é justamente a escola de altos estudos do alcorão em Tumbuctu, no coração da África.

Se a educação esteve intrinsicamente presente na história da humanidade, sua institucionalização teve o maior impulso quando da necessária consolidação das nascentes nações republicanas dos Séculos XVIII e XIX. Para o historiador Eric Hobsbawn (2015), era necessário a "invenção de tradições" que unificasse e formassem os cidadãos, ocupando a unidade ao redor do rei que já não existia: era preciso criar uma nova argamassa e a educação, e sobretudo a escola, foi crucial para cumprir esse papel.

Nesses tempos neoliberais, as tradições seguem sendo inventadas e a educação continua tendo seu papel nesse processo. Embora não esteja sozinha na formação do *Homo empreendedorum* – já que também atuam nesse processo a indústria cultural, as igrejas e tantas outras instituições – a educação desempenha um papel importante para consolidação dos preceitos da racionalidade neoliberal e no atendimento aos interesses do Mercado. Por outro lado, a educação não é só reprodução e construção da hegemonia neoliberal pois em seu seio também vemos vozes dissonantes que ensejam brechas insurgentes. Desta forma, podemos perceber que a formação está premida entre os interesses do Mercado, focada na técnica e na racionalidade neoliberal, e a dimensão humana, entusiasta da crítica e de uma racionalidade ampliada, em busca da metacidadania (GUDYNAS, 2019) e do Bem Viver (ACOSTA, 2016). Assim, não é possível falar em formação sem se referir a essa dualidade de sentidos em disputa.

Embora tenhamos inúmeros matizes entre os dois lados opostos, podemos apontar que de um lado temos a concepção de uma educação voltada para atender aos interesses do Mercado e por outro, uma formação humana ético-política com vistas à construção de um outro mundo com relações mais

democráticas e harmônicas entre seres humanos e destes com a Natureza. É crucial destacar que a visão neoliberal transforma a educação de bem comum em um bem individual. É a aposta de que a educação pode transformar pessoas em empreendedoras capazes de se destacar num mundo marcado pela competitividade do Mercado. O desafio, nesta concepção, é formar empreendedores ágeis e preparados para riscos e também engajados no setor privado em busca de atividades profissionalizantes (ROBERTSON, 2012, p. 288). Assim, neste polo da disjuntiva, podemos ler que o caminho neoliberal representa uma ruptura com aquilo que significou a caminhada da educação até aqui, passando de bem comum e coletivo para um treinamento individual e privado.

Mas se por um lado há a manutenção de desigualdades e hierarquias de poder presentes na sociedade e reforçadas pelas instituições de ensino, a mesma educação enseja em si a possibilidade do questionamento ao status quo e a transformação social. Tanto a escola como a universidade por serem lugares também de sociabilidades (MEINERZ; CAREGNATO, 2011) podem propiciar vivências que permitam construir novas relações que subvertam a ordem do hegemônico. É assim que percebemos a existência de um outro polo oposto ao anterior. Neste palco de potencialidades e limites, o conceito de formação, em contraposição ao conceito mercadológico, adquire um papel que parece ser uma chave importante para contribuir com a produção de brechas na tessitura neoliberal.

Nesse sentido da formação superior premida entre o Mercado e a cidadania, Goergen (2010) indica que as pressões da racionalidade neoliberal sobre o sujeito, inserido em uma sociedade altamente competitiva, fazem com que este busque na educação superior uma formação adequada ao Mercado no afã de aumentar seu capital humano. Em contraposição, para aqueles que acreditam na educação como bem público e com a responsabilidade de formar profissionais-cidadãos, caberia se perguntar: o que significa educar no atual contexto? Para o autor, formar indivíduos com vistas ao mundo do trabalho é uma função essencial da educação superior mas que, para além dos aspectos profissionais que envolvem essa formação, existem dimensões ético-políticas do

ser humano a serem consideradas com a devida importância (GOERGEN, 2010, p. 21-2).

No atual cenário, temos que nos perguntar sobre os canais de resistência que têm surgido, numa intensa busca por uma Sociologia das Emergências (SANTOS, BS, 2019). Enquanto resistências, acredito existirem inúmeras, em diversos níveis e em distintas formas. Quando assumem uma concepção ético-política para além do tecnicismo e comprometida com a educação pública como sentido de formação, as universidades públicas se tornam um dos elementos de resistência, por exemplo.

Além dessa resistência institucional, vozes dissonantes têm surgido e se manifestado de diferentes formas sejam coletivas, individuais, sociais ou institucionais. São essas vozes que a pesquisa da qual resulta este artigo buscou identificar, tratando de desvelar elementos presentes nas formações de duas instituições públicas no campo da História que se aproximam de outra visão formativa que não a hegemônica.

A pesquisa realizada nas licenciaturas de História da Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) buscou identificar as brechas presentes em ambos cursos que insistem no lado humano como elemento central da formação. Aproximando-se, em minha visão, da construção de uma vida boa, em que seres humanos sejam respeitados enquanto tal e compreendidos enquanto seres pertencentes à Natureza sujeita de direitos.

Como conceito-horizonte, a pesquisa valeu-se da ideia de metacidadania proposta pelo uruguaio Eduardo Gudynas (2019): uma cidadania que incorpora diversas dimensões culturais, éticas e ambientais que respeitam os direitos humanos e os da Natureza, em contraposição a um consumidor universal que somente adquire o direito à cidadania ao consumir. A diversidade de povos, sujeitxs e a Natureza portadorxs de direitos "*determina que não é possível estabelecer um padrão único que possa ser imposto para todas as comunidades humanas e todos os ecossistemas*" (GUDYNAS, 2019, p. 222).

Nesse sentido, em contraposição ao campo da formação para o Mercado, creio que a formação para a metacidadania se processa num marco de busca

pela plena humanidade, vinculando o processo formativo e científico a seu caráter humano, de cultura crítica, cuidado com x outrx, ao mesmo tempo que integrante da Natureza. Assumir que existem várias formas de se processar a cidadania, num diálogo democrático entre as diversas culturas humanas, mas sem desconsiderar a empatia com x outrx e a Natureza, portadora de direitos, construindo pontes com a ética do cuidado e o Bem Viver. Formar para a metacidadania em História também significa assumir a residualidade do passado como algo vivo que nos toca no cotidiano (PEREIRA; SEFFNER, 2018). Significa, também, assumir a diversidade humana como parte do fazer histórico.

Em oposição aos tempos neoliberais, caminhar nessa direção significa construir pistas para a construção do bem comum e do Bem Viver, imaginando outras possibilidades de vida democrática para além da lógica do Mercado.

Um estudo nas licenciaturas em História: aportes da pesquisa.

A pesquisa a que se refere este artigo foi realizada nos cursos de licenciatura em História na UNILA e na UFRGS entre os anos de 2017 e 2019, enquanto a análise dos dados foi feita nos anos pandêmicos de 2020 e 2021. Baseou-se no estudo de campo e em um total de 34 entrevistas entre docentes e discentes de ambas instituições, resultando na tese *Tempos Neoliberais e a universidade: brechas no horizonte de uma formação insurgente*, defendida em dezembro de 2021 no âmbito do PPG da Educação da UFRGS.

A pesquisa realizou-se no campo da pesquisa qualitativa, sendo que a análise dos dados utilizou-se da dialética hermenêutica (MINAYO, 2002). As entrevistas foram abertas e semi-estruturadas. Como proposta para organização dos dados, buscou-se uma perspectiva de metodologia suleada como proposta de MARTINS; BENZAQUEN, 2017. Nessa perspectiva, houve a organização dos resultados em marcadores como "*dispositivos simbólicos, morais, estéticos e cognitivos que são mobilizados na dinâmica de reprodução dos sistemas sociais, não sendo fixos mas flutuantes de acordo com a perspectiva analítica*" (MARTINS; BENZAQUEN, 2017, p. 24). Tais marcadores, foram organizados em *coloniais* – aqueles em que os dados demonstravam a presença dos tempos

neoliberais – e em *descoloniais*[4] – aqueles em que era demonstrada as possibilidades de brechas insurgentes.

Por um lado temos, então, os seguintes marcadores coloniais: *euronortecentrismo, hegemonia de um saber específico, autoritarismo, individualismo, multiculturalismo*. E, em contraste, os marcadores descoloniais: *questionamento ao Euronortecentrismo, outros saberes. práticas de democracia, subjetividades que descolonizam o ser, interculturalidade, ética do cuidado e o Bem Viver*. Nos primeiros marcadores, destaco os elementos que na universidade, e pela fala dxs sujeitxs, dialogam com a formação para o Mercado, que restringem a democracia e apontam para o individualismo e a educação como bem de consumo. Já nos descoloniais, apresento aqueles que nos permitem vislumbrar brechas insurgentes na construção de uma educação humana ampliada, com um sentido ético-político, com relações de Bem Viver e possibilidades de uma proposta contra-hegemônica. Neste artigo, apresento algumas falas destacadas na dimensão de marcadores descoloniais, reforçando os achados da pesquisa que nos permitem vislumbrar pistas de uma formação insurgente.

No marcador questionamento ao euronortecentrismo, busquei agrupar as falas, relatos ou descrições que mostram elementos que se opõem ao que defini como euronortecentrismo – aqueles elementos que reforçam uma visão de mundo e de ciência euronortecentrada, onde o pensamento cartesiano, machista, capitalista e racista se impõe. Em uma transcrição da fala de uma estudante da UNILA, por exemplo, encontramos que:

> é diferente se formar professor de história na UNILA porque a gente realmente está se formando com uma perspectiva latino-americana. Vai romper com essa... com esse ciclo tradicional, história antiga, enfim seria perfeito se não só a UNILA ofertasse esse tipo de proposta, mas toda a base curricular fosse reformada nessa proposta. Seria perfeito (transcrição Camomila[5], MAFFEI, 2021, p. 290)

[4] A opção pelo termo *descolonial* é mencionada na tese. Basicamente, aqui, quero deixar marcado que para além da discussão da nomenclatura, penso importante reafirmar o conteúdo conceitual que é a luta pela descolonização do ser e do saber. Para mais, busque-se em MAFFEI, 2021.

[5] Xs sujeitxs da pesquisa foram identificadxs na tese sob pseudônimos de nomes de flores.

Nessa fala emblemática podemos encontrar o desejo de que as formações em licenciatura de História tivessem um viés mais latino-americano e que, como desvela a aproximação com o currículo da UNILA, “seria perfeito” propor uma outra perspectiva historiográfica que não aquela tradicional que pensa a História como quadripartite a partir da visão da formação do “velho mundo” e a conquista europeia.

Tais questionamentos abrem espaço para o marcador *Outros saberes*, que busca apontar, em ambas instituições, os espaços em que outras epistemologias têm conseguido se fazer presença, seja em diálogo, texto ou corpo. Neste, destaco a transcrição da fala de uma professora da UFRGS que exemplifica as mudanças ocorridas na universidade nos últimos anos.

> Se pensasse em Universidade do final dos anos 90, que foi quando eu me formei, e a universidade agora, houve muitas mudanças nesse período. (...) Então nós tivemos muitos concursos na última década, para demandas que estavam represadas e houve também uma oxigenação desse corpo docente . (...) Daí nós temos assim muitos alunos e alunas que chegam aqui já questionando o modo como o currículo está organizado, como as disciplinas são realizadas. O quanto isso não está dialogando muitas vezes com as realidades de onde esses alunos vêm. (...) Então assim, me parece que a principal mudança, ela se dá porque a universidade mudou. E muda porque a gente tem alunos e alunas que antes não entravam aqui e que agora estão entrando (transcrição Gérbera, MAFFEI, 2021, p. 297)

Tais mudanças, como evidencia a professora, tem alterado não só a composição da universidade mas tencionado outras realidades, outros saberes. Tais presenças também atuam no sentido de ampliação da democracia, bem como também as próprias lutas sociais de diversos setores da universidade permitiram o surgimento ou aprofundamento de práticas mais democráticas, outro marcador descolonial do qual destaco a fala de uma aluna da UFRGS:

> nosso curso e essa área do IFCH é a que está mais atenta para as reivindicações dos estudantes como, por exemplo, a inclusão de história das mulheres no currículo obrigatório. Agora, depois da reforma curricular. Pela linguagem inclusiva nas avaliações, pela divulgação de eventos que são organizados e ministrados pelo corpo discente, pela autorização de liberação de aulas para participação de movimentos estudantis ou de assembleias gerais (transcrição Tulipa, MAFFEI, 2021, p. 315)

As lutas e as presenças têm tensionado por mais democracia e, de fato, aberto novas brechas em que se pode participar e atuar para seguir

democratizando a universidade e defendendo-a como um bem coletivo, comum. Neste embate, percebe-se como fundamental a participação dxs sujeitxs que, atuando de forma coletiva, se contrapõem ao individualismo pregado como dogma constituidor dos tempos neoliberais. É nessa esteira que se organiza o marcador de subjetividades que descolonizam o ser. É o sentimento de pertença, coletivo e ao mesmo tempo subjetivo que permite novas lutas ou o recrudescimento daquelas já existentes. A transcrição da fala do professor Peônia da UNILA aponta como esse sentimento de grupo potencializa o conhecimento do outro e a defesa da universidade como um campo mais democrático e aberto:

> notamos que se formam grupos em torno das nacionalidades e que algumas nacionalidades convivem mais entre si do que com outras. A questão, evidentemente, não passa apenas pelas nacionalidades, mas também pela etnia, religião, gênero, classe social, etc. Apesar desses grupos é notório como os estudantes da UNILA ampliam as suas referências sobre outras culturas e, assim, derrubam preconceitos e estereótipos ainda que alguns deles possam permanecer ou se manifestar dependendo dos conflitos que surjam entre eles (transcrição Peônia, MAFFEI, 2021, p. 329).

Neste intercâmbio de culturas é que se manifesta uma interculturalidade crítica, ainda em construção, como nos propõe Catherine Walsh: "*Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas*" (2008, p. 140). Ela nos permite assinalar e antever a construção de um outro projeto de sociedade, com relações mais harmônicas entre seres humanos e destes com a Natureza. É nesse marcador que destaca-se o papel da integração entre diferentes nacionalidades, como no caso da UNILA, mas também entre outreridades como no caso da UFRGS. Deste marcador, destaca-se a transcrição da fala da aluna Margarida, da UNILA: "*Essa questão de integração tem a ver com humanidade. Uma vez que você integra as comunidades você se torna mais humano. Se você não integra, você se afasta. Segrega a si próprio, segrega o outro*" (transcrição Margarida, MAFFEI, 2021, p. 334).

Como último marcador descolonial, a ética do cuidado e o Bem Viver organiza aqueles achados da pesquisa que dialogam com outras práticas de

relação com o outro e a Natureza que nos permitem apontar que nas universidades há uma preocupação de se cultivar outras possibilidades de educação e mesmo de mundo. A ética do cuidado, ou seja, o cuidar do outro, num diálogo com o Bem Viver, que é o cuidado do outro na dimensão de que todos somos Natureza, indica brechas de outras relações contra-hegemônicas, no avesso do caminho do Homo empreendedorum, possibilitando trajetórias formativas que se contrapõe à lógica do Mercado e apostam na formação humana ético-política. Neste marcador, destaca-se a fala de Amor-perfeito, professora da UFRGS:

> outra característica que é recente, na minha experiência, é encontrar muitos jovens com questões emocionais e psiquiátricas que seriam interessantes de serem trabalhadas antes de o sujeito entrar na escola e que não há essa perspectiva na formação docente. De pensar que o sujeito é um sujeito emocional, que tem uma psique e que isso também faz parte da docência, que vai ter que estabelecer relações afetivas, interativas. Não é afetiva no sentido piegas, mas se ele não gosta de se relacionar com pessoas, não pode ser professor (transcrição Amor-perfeito, MAFFEI, 2021, p. 339)

O desafio de já na formação docente olhar para o outro num sentido de ajudá-lo a se perceber como um ponto de suporte, cuidado e atenção para com outras pessoas indicam a potência de um curso que não se pretende a formar para o bem individual, mas para o bem comum, contradizendo a lógica hegemônica de formação para o Mercado e possibilitando uma formação insurgente.

Formação insurgente nas licenciaturas em História: algumas conclusões.

A pesquisa que resultou em tese de doutorado em educação que aqui foi brevemente apresentada aponta alguns elementos constituidores de uma formação insurgente, aquela que se coloca na contramão da hegemônica, de culto ao individualismo e o bem econômico da educação. Algumas conclusões encontradas na pesquisa são aqui socializadas.

A formação insurgente se baseia em quatro eixos: a educação como bem público; as relações democráticas e políticas estabelecidas; a interculturalidade numa perspectiva crítica; e o Bem Viver e o cuidado com x outrx e o mundo. Tais

eixos propiciam trajetórias formativas capazes de restaurar a cultura da crítica (DARDOT; LAVAL, 2017) e caminhar na construção do comum, entendendo que existem diferentes formas de cidadanias pois são várias as cosmopercepções[6] (GOETTERT, 2021) acerca do mundo, a relação entre seres e a Natureza. Nesse sentido, brechas insurgentes nos aproximam de uma formação capaz de construir metacidadanias (GUDYNAS, 2019), num conceito mais ampliado de direitos humanos e da Natureza. Também nos permitem nos contrapor à inviabilidade do mundo neoliberal.

As brechas encontradas nas universidades democratizam o fazer universitário e a trajetória formativa. Podemos perceber como as práticas democráticas de assembleia, de se olhar para si (seja o curso, a trajetória formativa ou a universidade) assumem um poder de avaliação sobre esses processos ao mesmo tempo em que ensejam uma potência de ação dxs sujeitxs sobre outros saberes que trazem ou novos, criados pela cultura democrática da síntese da assembleia.

Questionando nosso pensamento euronortecêntrico, aprendendo com nossos povos originários podemos lançar pistas de como reconstruir nosso mundo e nossa relação com os outros seres humanos, não-humanos e a Natureza. É nesse sentido que a cultura da crítica, em relações democráticas, pode instaurar um diálogo com as variadas formas de cidadania e resolução de conflitos, em busca de soluções para determinados tempos e espaços. Não é possível falar de uma solução universal para o cuidado com a Natureza e os seres humanos aplicada da mesma forma na floresta amazônica ou na cidade de São Paulo. Problemas distintos, cidadanias diferentes requerem apontar soluções variadas, organizadas em uma mesma concepção de que tudo o que fazemos está interrelacionado, pois estamos sobre o mesmo planeta, um mesmo espaço comum. Assim, cabe pensarmos na formação como insurgência de novas relações democráticas, de solidariedade, instituindo uma ética do cuidado com x outrx que podem nos permitir novas formas de ser, estar e preservar o mundo contrapostas às desses tempos neoliberais.

[6] Este conceito, apreendido de uma liderança originária, amplia a ideia de cosmovisões porque, para além do ato de ver, inclui outras percepções: ser, ver, sentir, pensar.

Referências

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**. A ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo/SP: Boitempo Editorial, 2016.

_____. **Comum**: Ensaio sobre a revolução no século XXI. Trad. Mariana Echalar. São Paulo/SP: Boitempo Editorial, 2017.

GAGO, Verónica. **A razão neoliberal**: economias barrocas e pragmática popular. São Paulo: Editora Elefante, 2018.

GOERGEN, Pedro. Formação superior: entre o mercado e a cidadania. PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Universidade e currículo**: perspectivas de educação geral. Campinas/SP: Mercado de letras, 2010.

GOETTERT, Jones Dari. Participação na mesa de conversação “Para sentipensar outros mundos: a vida, a nossa vida” no **V Colóquio diálogos Sul-Sul**. UFAC, 24 ago. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Et7CYFg49lY > Acesso em 24 ago. 2021.

GUDYNAS, Eduardo. **Direitos da Natureza**. Ética biocêntrica e políticas ambientais. São Paulo: Elefante, 2019.

HOBSBAWM, Eric. A produção em massa de tradições: Europa, 1870-1914. HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (Orgs.) **A invenção das tradições**. 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. p. 333-390.

MAFFEI, Henrique Safady. **Tempos Neoliberais e a universidade**: brechas no horizonte de uma formação insurgente. [Tese] Doutorado em Educação. UFRGS, Porto Alegre, 2021. Disponível em: < https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/234546/001136275.pdf?sequence=1&isAllowed=y > Acesso em 22 Mar. 2023.

MARTINS, Paulo Henrique; BENZAQUEN, Júlia Figueredo. Uma proposta de matriz metodológica para os estudos descoloniais. **Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, Recife, v. II, n.º 11, p. 10-31, ago./dez. 2017.

MEINERZ, Carla Beatriz; CAREGNATO, Célia Beatriz. Educação e processos de escolarização no Brasil: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Ciências & Letras**. Porto Alegre, n. 49, p. 43-62, jan. / jul. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (Orgs.). **Caminhos do pensamento**: epistemologia e método. Fiocruz: Rio de Janeiro, 2002. p. 83-108.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**. ANPUH: São Paulo, v. 7, n.º 13, pp. 14-33, 2018.

ROBERTSON, Susan. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED. vol. 17, n. 50. pp. 283-302. Mai./Ago., 2012.

SANDEL, Michael. **A tirania do mérito**. O que aconteceu com o bem comum? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SANTOS. Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**. A afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, n..9, Jul./Dic. 2008. p. 131-152.

Estudos e Pesquisas em Didática da História: abordagens e perspectivas

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA NO SEMIÁRIDO: AS ABORDAGENS E PERSPECTIVAS DA PRÁTICA ALIMENTAR DE USO DOS CACTOS E DAS BROMÉLIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

José Carlos Silva [1]

Iranilson Burit Oliveira[2]

Introdução

Esta pesquisa[3] tem por objetivo problematizar o campo investigativo do ensino de história a partir das memórias dos habitantes da comunidade Moita de Boqueirão-PB sobre as práticas de uso dos cactos[4] e das bromélias[5] na alimentação humana. Problematizamos como a Didática da História possibilita e contribui, por meio da prática alimentar de uso dos cactos e das bromélias, para a formação da consciência histórica sobre o semiárido.

O intuito com os saberes constituídos por meio desta pesquisa é refletir acerca das questões ambientais e da segurança alimentar no tempo presente e desnaturalizar as identidades dos sujeitos desses espaços, associados à cultura da seca. Alimentos bárbaros (CASTRO, 1959), “cardápio extravagante” (CASTRO, 1984, p. 219), “alimentos consumidos nos períodos [...] das secas no Nordeste” (MOURA, 1970, p. 60), “os recursos desesperados” (CASCUDO, 1983, p. 842), “comida de gado” (REVISTA VEJA, 1983, p. 61) e “alimento de gado” (REVISTA VEJA, 1998, p. 21) são algumas das ideias associadas a essa prática alimentar.

[1] Doutorando em História pela Universidade Federal de Pernambuco; professor de História do Estado da Paraíba e das Séries Iniciais do Município de Campina Grande-PB. E-mail: josecarlosfrance@gmail.com.

[2] Orientador e professor Dr. da Universidade Federal de Campina Grande; bolsista de Produtividade do CNPq. E-mail: iburiti@yahoo.com.br.

[3] Parte da pesquisa de mestrado (prática alimentar de uso dos cactos e das bromélias) e esboço da pesquisa de doutorado (prática alimentar de uso dos cactos e das bromélias no ensino de história).

[4] Os cactos a que nos referimos são: xique-xique, facheiro, coroa-de-frade, mandacaru ou cardeiro, cumbeba ou quipá, palmatória e palma.

[5] As bromélias a que nos referimos são: caroá e macambira.

O espaço desta pesquisa é a comunidade Moita[6], localizada a 9 km da sede do município de Boqueirão, no Cariri Paraibano, a 181 km da capital paraibana, João Pessoa. A localidade referida está cravada na região denominada de semiárido. “O Semiárido Brasileiro se estende pelos nove estados da região Nordeste e pelo norte de Minas Gerais. No total, ocupa 12% do território nacional e abriga cerca de 28 milhões de habitantes (...), sendo, portanto, um dos semiáridos mais povoados do mundo”[7]. Nesta região, dos 223 municípios paraibanos, 194 possuem vegetação do Bioma Caatinga (PRADO, 2003)[8], inclusive o município de Boqueirão-PB.

No entanto, “cerca de 80% da Caatinga já sofreu drásticas alterações realizadas pelo homem em quatrocentos anos de exploração predatória, [...], gerando em diversos locais, um processo de desertificação provavelmente irreversível” (CASTRO, 2010, p. 14). Praticamente, em torno de 95% da localidade Moita, que fica à margem direita do manancial Epitácio Pessoa, construído na década de 1950, já foi desmatada para a prática da agricultura, da agropecuária e para a construção civil[9].

O recorte temporal sobre o qual esta pesquisa se debruçou foi de 2002 a 2003. Foi nesses anos que as práticas alimentares de uso dos cactos e das bromélias começaram a adentrar a escola, por meio de projetos pedagógicos. Esses projetos pedagógicos, alinhados ao contexto local (à fauna, à flora e aos hábitos alimentares), eram tentativas de entender a história da localidade e, ao mesmo tempo, buscar alternativas econômicas, com o fim das irrigações em 1998, após as águas do açude de Boqueirão baixarem drasticamente.

No entanto, por entender que a história não é um processo linear, o nosso deslocamento também se dirigiu para antes desse período, para entender “os começos (as diferenças)” (O’BRIEN, 1992; FOUCAULT, 2008) e para depois deste recorte (momento das entrevistas 2008 e 2020), para entendermos como

[6] De acordo com os moitenses, a comunidade tem esse nome devido a pequenas moitas de pereiros que cresciam nos arredores dos roçados.
[7] Trata-se de uma região rica sob vários aspectos: social, cultural, ambiental e econômico, e é nela que o INSA atua. Disponível em: <https://www.gov.br/insa/pt-br/semiarido-brasileiro>. Acesso em: 09 jan. 2022.
[8] O nome “caatinga” é de origem Tupi-Guarani e significa “floresta branca”.
[9] Vegetação do município de Boqueirão-PB. Disponível em: <https://bdiaweb.ibge.gov.br/#/consulta/vegetacao>. Acesso em: 09 jan. 2022.

as práticas de usos dos cactos e das bromélias se apresentam enquanto experiências alimentares dos habitantes da comunidade Moita.

A escolha do tema “prática alimentar sobre o uso dos cactos e das bromélias” se deu pelo fato que cresci praticando e ouvindo os moitenses dizerem que usavam as referidas plantas como prática alimentar desassociada do discurso da seca e da miséria.

Por compreender que “a linguagem enquanto discurso é interação, é um modo de produção social” (BRANDÃO, 2004, p. 11), utilizamos como *Metodologia* a *Análise do Discurso* para ler os documentos (FOUCAULT, 2008) desta pesquisa.

Como os sujeitos da comunidade Moita aprendem a história do semiárido?

Segundo Rüsen (2007), diferentemente de outras áreas do conhecimento, para aprender história, o indivíduo mobiliza diferentes elementos cognitivos de aprendizagem. Por isso, “os professores não podem perder de vista essas que ele chama de três operações básicas da aprendizagem histórica (Experiência, Interpretação e Orientação). Isso tem que estar contemplado na didática, no planejamento, de como você vai caminhar a aula”[10].

Será nesse processo em que ‘“aprender’ significa, antes, uma forma elementar da vida, um modo fundamental da cultura, no qual a ciência se conforma” (RÜSEN, 2007, p. 87), no qual o educador deve encaminhar a aula, que os sujeitos da Moita acionam as três competências da aprendizagem histórica (experiência, interpretação e orientação) sobre o semiárido. A linguagem (História Oral), as questões ambientais e a memória são meios de possibilidade do aprendizado histórico a serem usados pela Didática da História em sala de aula para a formação da consciência histórica.

[10] Aprendizagem histórica e consciência histórica em Jörn Rüsen. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6_ndrVoVBKI>. Acesso em: 10 jan. 2021.

A linguagem oral: forma de dizer as experiências alimentícias da Moita

Destacamos que a linguagem oral é a forma como os sujeitos da Moita dizem as suas experiências e, portanto, ensinam e aprendem, ao seu modo, as histórias da prática alimentar referente ao uso dos cactos e das bromélias na alimentação humana. Por isso, fizemos uso da História Oral para “desvendar as múltiplas experiências e versões” (ALBERTI, 2004, p. 15) dessa forma de dizerem e de aprenderem a história alimentar.

A experiência aqui entendida é aquela que distingue qualitativamente entre passado e presente “e que de algum modo permanece, como passado, neste. Baseada nessa distinção, a experiência histórica é então também uma apreensão das diferenças e mudanças qualitativas do tempo no passado.” (RÜSEN, 2007, p. 111-112).

A constituição, manutenção e reinvenção do ato alimentar no tempo presente caracteriza essas experiências históricas no semiárido de mudanças qualitativas. “A experiência histórica é, pois, fundamentalmente, experiência da diferença e da mudança no tempo. A experiência da diferença temporal (...) tem seu atrativo – um fascínio que pertence aos impulsos mais importante de aprender história” (RÜSEN, 2007, p. 112).

As receitas, tendo os cactos e as bromélias como principais ingredientes, promovem esse fascínio em aprender história do semiárido porque também trazem no seu *modo de fazer* as sociabilidades e sensibilidades de outros tempos. Segundo Santos (2005) e Carneiro (2005), não comemos só o alimento, mas comemos também todas as relações sociais e culturais servidas com ele. “Eu achava melhor o xique-xique assado! E quando tinha uma misturinha, Ave Maria! Era de engolir a língua (damos risadas) ... A família do meu marido comia o xique-xique cozinhado com carne de gado assada.” (ZILDA, 2008).

O território da caatinga torna-se um espaço atrativo para o ensino de história por conter ingredientes usados em receitas tidas como “antigas” (xique-xique assado ou cozido, cuscuz da macambira), vistas por alguns como “exóticas e bárbara” (CASTRO, 1968), “comidas do desespero” (CASCUDO, 1983), mas normal e comum, como outros alimentos (os entrevistados da Moita). Para

Maciel (2004), a leitura da cozinha é uma fabulosa viagem na consciência dela própria e nas visões que essa cozinha tem das outras.

Nesse sentido, a leitura que fazemos da cozinha Moita é que ela se reinventou ao longo do tempo e que, no tempo presente, os ingredientes "antigos" (xique-xique, facheiro, coroa-de-frade etc.), que carregam o sabor de épocas passadas, convivem com outros ingredientes (leite condensado, creme de leite, trigo etc.), em "novas" receitas (cocada, bolo, doce, geleia de facheiro, xique-xique), concorrendo com outros pratos na cozinha e no paladar dos moitenses, tecendo e fabricando identidades, entendidas como "representações móveis" (HALL, 2005, p. 13), nos espaços de sociabilidade.

Em todos os espaços de sociabilidade e de aprendizagem da Moita, a conversação se insinua pelo fato de que a "oralidade está em toda parte" (GIARD, 2019, p. 338) e, nesse processo, as informações se infiltram nas práticas cotidianas, atingindo várias gerações. Exemplo disso são os relatos de entrevistas realizadas com uma geração mais jovem (entre 20 e 35 anos) da comunidade referente aos usos dos cactos e das bromélias. "Vendo assim (pegar no facheiro), acha que é só de enfeite" (SILVANA, 2020). "Acha que vai se furar, se machucar e dá uma comida boa, né! (risos deles)" (PAULO, 2020).

Esse casal (Silvana e Paulo) mostrou um conhecimento além do uso paisagístico do cacto. Revelam os usos práticos dessa respectiva planta na alimentação humana pela experiência. "Acha que é de enfeite". Compartilhando do mesmo campo linguístico, já entendendo os códigos culturais e históricos da seiva da linguagem que circula no corpo da esposa, pois é a mesma seiva cultural que circula em seu ser, Paulo complementou: "acha que vai se furar, se machucar e dá uma comida boa". Ao falar assim, abrem um sorriso! Como se aquelas plantas e aqueles alimentos, em especial, o facheiro e o seu respectivo doce, já fossem "antigos" amigos íntimos que traziam boas recordações e agora estavam ali fazendo uma agradável visita em sua casa.

Parte dessa geração mais jovem a que nos referimos foi a primeira turma de jovens e adultos da Escola Municipal Osias Francisco de Normandia, situada nesta localidade, que participou da primeira mostra pedagógica, em 2002, sobre

a história da comunidade Moita, dando destaque aos usos dos cactos e das bromélias na dieta dos moitenses.

Para realizar a entrevista, foram usados os doces de cactos, as respectivas plantas e fotos da referida mostra. Há dezoito anos, em uma terça-feira à noite, de 2020, por volta das 19h, esses ex-alunos se reencontraram nas plantas, nos doces e nas fotos.

O casal Silvana e Paulo, dois desses ex-alunos, que na época eram namorados, hoje casados e pais de um casal de filhos, fez questão de mostrar as fotos usadas na entrevista aos filhos. A linguagem se materializando na constituição do saber entre as gerações no momento da entrevista. Um saber que eles haviam construído pela oralidade e agora faziam questão de também, por meio da fala, repassar para os seus entes queridos. “Sempre falo para os meus meninos, o que eu aprendi eu sempre passo para eles, que foi coisa muito boa e hoje a gente não vê tanto isso mais!” (SILVANA, 2020).

O esposo dessa depoente acrescentou: “onde ninguém dizia que doce de facheiro prestava e hoje em dia a gente tem por realidade que a gente comeu que é um doce bom, um doce ótimo” (PAULO, 2020). Silvana ainda complementou: “e a maioria das pessoas também de fora gosta de provar, né! E gosta e acha bom e sempre quer tá experimentando”. “No aprendizado histórico dá-se a apropriação da “história”: um dado objetivo, um acontecimento, que ocorreu no tempo passado, torna-se uma realidade da consciência, torna-se subjetivo” (RÜSEN, 2007, p. 106).

Esse aprendizado histórico sobre o semiárido foi sendo apropriado e subjetivado pelos sujeitos da Moita, servindo-lhes “para fins de orientação de sua própria vida prática, de afirmar-se como instância de legitimação dos modos práticos de viver” (RÜSEN, 2007, p. 95). As práticas de uso dos cactos e das bromélias são instâncias de legitimação dos modos de viver dos povos originários que habitaram o Bioma da Caatinga. São esquemas de ação (CERTEAU, 2019) advindos da nossa ancestralidade, que se ressignificam socialmente e circulam dentro de nós.

A didática da história, que tem a consciência histórica como objeto de estudo e que se apoia nos elementos cognitivos da aprendizagem histórica para

a consolidação dessa consciência, assume um papel importante no que se refere aos aprendizes se assenhorearem de si, em nosso caso, a assenhorear-se das práticas alimentares de uso dos cactos e das bromélias para valorização do Bioma da Caatinga através da funcionalidade e uso práticos dos saberes dos sujeitos do semiárido.

Interpretação de um passado alimentar que não passa na história ambiental da Moita

A questão ambiental é um dos problemas presentes que abalam o mundo. Desmatamento, seca, enchentes, ondas de calor, efeitos estufa, epidemias, poluição etc., são alguns dos fatores que põem em risco a existência humana, pois "este futuro não é mais promessa ou 'princípio de esperança', mas ameaça. (...) parecemos marcar passo no presente e ruminar um passado que não passa" (HARTOG, 2006, p. 273).

Pereira *et al.* (2020, p. 03), acrescentam que "na contemporaneidade entre a experiência vivida pelo historiador e o passado do qual se ocupa implica pensar o presente como uma construção histórica que tem relação com a experiência vivida pelo sujeito que conhece". Assim são as práticas de uso dos cactos e das bromélias, as plantas utilizadas neste processo, o Bioma Caatinga envolvido natural e culturalmente nesse futuro que fora ameaçado pelas ações realizadas no passado e reiteradas no tempo presente.

Conforme Rüsen (2007), a atividade docente sobre o aprendizado histórico deve alinhar-se ao processo de apropriação subjetiva do aluno a partir das experiências do tempo presente, levando-o a compreender a concepção de passado no momento de análise do evento. Portanto, a questão ambiental, no presente, permite-nos tecer algumas análises e perceber nessas historicidades "o passado que não passa" (HARTOG, 2006, p. 237).

O entrevistado Damião demonstrou-nos esse processo de apropriação e subjetivação do passado a partir do presente ao analisar uma foto em que ele estava presente em uma aula de campo, no ano de 2002. "Tá vendo que mudou tudo, Zé Carlos. Lá está sendo um loteamento agora. Não sei se tu foi lá já. Acabou Zé Carlos, isso aqui, esses tempos bom!" (DAMIÃO, 2020).

Que "tempo bom" era esse que não passou em Damião? Era o tempo, como já dissemos, em que ele explorou o Bioma Caatinga em uma aula de

campo. O passado que não passa envolto no xique-xique, no facheiro, no mandacaru, na coroa-de-frade, no caroá e na macambira, embrenhou-se nele e, por isso, está presente nesse sujeito e agora, por meio da foto, contrasta com a ausência dessas plantas no tempo presente.

Vê-se que essa pessoa, quando interpretou a foto, se identificou com o ambiente quando atribuiu "sentido ao passado que ela aprende na escola a partir do lugar que ela reconhece como lugar dela. O lugar social, o lugar cultural e ela começa então também a interpretar como um lugar histórico"[11].

Damião começou a manejar historicamente a experiência que ele teve com as plantas da caatinga, que constituíram sua identidade. Uma identidade marcada pelo ambiente e orientada pela cientificidade da escola. Neste sentido, os sujeitos da comunidade Moita conferem aos saberes sobre o Bioma Caatinga, em particular sobre as práticas de uso dos cactos e das bromélias, um "sentido histórico" (RÜSEN, 2007, p. 114).

A história, como já nos disse Certeau (1989), é o que se escreve sobre o passado. Essa escrita parte das inquietações e motivações do presente (FARGE, 2019). A questão ambiental está cada vez mais entrelaçada não só nas ações, mas no próprio ser humano.

Portanto, essa escrita da história não é apenas sobre o homem, mas "a história é o homem e tudo mais. Tudo é história: solo, clima, movimentos geológicos" (FERNAND BRAUDEL *apud* MOORE, 2003, p. 431), fauna, flora etc. As paisagens formadas por esses elementos "podem ser estudadas e comparadas em diferentes momentos para a avaliação de suas modificações pela ação humana ou por elementos naturais independentes dela" (BURITI; AGUIAR, 2008, p. 83).

Antônio chama atenção para a temática ambiental, que vem ganhando espaço nos debates desde o nível local ao global. "Parece que só quem gosta de sombra de árvore sou eu. Porque quando eles veem uma árvore derruba. Se eles gostassem plantava outra. [...]. Pelo amor de Deus, a ganância é quem acaba com o povo do mundo!" (ANTONIO, 2020). Esses debates também

[11] Aprendizagem histórica e consciência histórica em Jörn Rüsen. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6_ndrVoVBKI>. Acesso em: 10 jan. 2021.

adentraram os espaços da academia. De acordo com Pádua (2010, p. 82), “os saberes acadêmicos foram desafiados e estimulados por tal movimento”.

Esse movimento mostra que o Planeta está interligado pelos ecossistemas e que somos um fio do grande tecido da natureza. Por isso, não só a nossa sobrevivência, mas a nossa existência depende das nossas relações com o ambiente. Relações essas que mudam com o tempo e o espaço.

A questão ambiental vem ganhando na atualidade uma expressividade mundial. Algo que começou a ser mais contundente “a partir da década de 1970 [...] a ideia de “ecologia” [...] penetrou significativamente nas estruturas educacionais, nos meios de comunicação de massa, no imaginário coletivo e nos diversos aspectos da arte e da cultura” (PÁDUA, 2010, p. 82). Contudo, a interferência humana nos biomas tem provocado alterações climáticas catastróficas. O desequilíbrio ambiental está afetando a produção de alimentos no mundo de forma assustadora.

Por isso, é de fundamental importância que o aprendiz entenda os modelos de interpretação para se apropriar desses saberes sobre o semiárido que circula socialmente sobre o meio ambiente e incorporá-los em sua vida prática, combatendo assim o desmatamento, a queimada, a desertificação, bem como os estereótipos sobre a região Nordeste. A temática prática alimentar pode ser uma dessas formas de apropriação e interpretação do mundo e da vida no semiárido.

O espaço alimentar como lugar de memória para orientação histórica da Moita

O semiárido e as práticas advindas a partir deste são lugares de memória (NORA, 1993), que possibilitam aos aprendizes a aquisição da competência histórica de orientação para refletirem e firmarem “posição própria na vida concreta no presente” (RÜSEN, 2007, p. 116). A memória, no semiárido, existente nos sujeitos que o habitam podem acionar as experiências pelos sentidos a partir dos elementos que compõem essa região. Foi o que ocorreu com a depoente Luiza (2020): “Quando ele se sentou que amostrou as frutinhas, eu me lembrei de tudinho, me lembrei de tudinho (risos dela)”.

As “frutinhas” a que Luiza se refere são os cactos que foram expostos na mesa de sua cozinha. Essa depoente suspirou por meio do sorriso, no final da entrevista, um alívio de ter lembrado de algo para nos dizer, como se estivesse preocupada com o que falar e sobre o que falar, já que a princípio achava que não iria lembrar de nada. “Eu disse vou me esquecer! É porque é assim, a mente da gente, nós estamos pensando numa coisa, outra, devido a idade, eu disse e eu vou me lembrar como foi (vou) que dei (dar) essa entrevista?” (LUIZA, 2020).

No entanto, bastou aparecer um dispositivo, um lugar de memória, no caso as plantas e os doces, para Luiza assenhorear-se historicamente de suas experiências e internamente interpretar que o tempo passado a habita e, por isso, ao orientar-se no mundo, esboçou um sorriso.

Um sorriso de contentamento por notar que o tempo, a idade, os problemas familiares não a destruíram por completo (CANDAU, 2019). Ela reforça: “às vezes, a gente passa muita dificuldade, também né, que é muito trabalho, negócio assim, né, dentro da família. Às vezes, nós dizemos assim: eu não vou me lembrar não. Mas, quando ele botou as frutinhas na mesa, eu disse me lembrei de tudo (risos dela)” (LUIZA, 2020).

Lembrar dói, machuca, deixa a gente triste! Mas, também, lembrar pode nos trazer alegria, felicidades, superação e instantes de épocas que achamos que se foi, mas que estão dentro de nós. No caso de Luiza, ela lembrou das práticas alimentares, em especial, o uso dos cactos. Sendo assim, essa depoente, juntando os pedaços da memória, nos presenteou com as descrições sobre a preparação e venda do doce de facheiro, que ajudou a constituir sua identidade. “Nós ia para o cercado tirava aquele facheiro, aí trazia [...]. Quando chegava em casa nós abria assim com um facão (faz gesto com a mão), aí rapava ele, aí lavava ele, escaldava e botava no fogo com açúcar, aí fazia aquele caldeirãozão! Era uma beleza!” (LUIZA, 2020).

Nesse contexto, a memória e a identidade estão imbricadas na constituição do sentido da nossa existência. Sem memória não há identidade e sem a identidade não há como ter memória. Dessa forma, “restituir a memória desaparecida de uma pessoa é restituir sua identidade” (CANDAU, 2019, p. 16). Assim sendo, restituir as memórias de Luiza e, portanto, as identidades dos

entrevistados da Moita é também dizer, nesse processo de restituição, o aparecimento das práticas do uso dos cactos e das bromélias na alimentação existente nas experiências desses sujeitos. Oportunizar aos aprendizes essas experiências é tornar as experiências destes válidas e conectadas com a vida prática, com as identidades que os constituíram no ambiente em que estão inseridos.

Uma identidade que só foi possível constituí-la e retê-la por meio da memória. É a memória que diz que essa narradora, em um período de sua vida, ia ao cercado, cortava o facheiro com um facão, abria-o ao meio, rapava, escaldava e colocava no fogão com açúcar em um caldeirão! Segundo ela, “era uma beleza!”.

A palavra beleza é só empregada no sentido bom da vida e é a memória que traz esse momento singular da existência de Luiza. Era uma beleza porque o doce e a cocada de facheiro trouxeram alegria, fartura, doçura, sustentabilidade para a sua vida (entre 1960 e 1990). A prática de uso dos cactos tocou e (trans-)passou essa depoente no “sentido/experiência” (LARROSA, 2019) mais doce da existência humana.

Durante a realização das entrevistas de 2020, era solicitado aos narradores que degustassem alguns doces de cactos. Luiza (2020), ao saborear o doce de facheiro, disse-nos: “Eita! Nosso velho doce (sorrindo)! É bom todo, visse! O da gente era só facheiro e açúcar e era bom todo [...]. O gosto é da erva”. Por meio do paladar, que é um constructo cultural (CASCUDO, 1983), a depoente identificou os ingredientes (facheiro, açúcar e cravo), fez uma comparação com o doce que ela produzia e, ao mesmo tempo, o chamou “nosso velho doce”. Uma expressão de pertencimento (“nosso”) e intimidade (“velho”) construída nos idos na segunda metade do século XX, quando ela e o esposo vendiam esse tipo de alimento. Uma expressão que significa reencontro com um “velho” amigo que se foi (passado) por um breve tempo e agora voltou (presente) trazendo todas as lembranças de uma doce época que circula em seu corpo.

O professor de história pode começar a sua aula ou sua pesquisa a partir dos relatos dos habitantes do semiárido obtidos por meio das entrevistas. Para ter acesso a esses saberes, os alunos deverão estar envoltos do conhecimento

científico produzido pela História Oral, portanto, da história científica, assim como fizemos neste trabalho.

Nesse contexto, “o ensino de história cumpre com a sua função social, que é a formação da consciência histórica”[12]. Ao partir da prática alimentar existente no semiárido para o planejamento e aplicação da aula de história ou da pesquisa histórica, “a efetivação da aprendizagem histórica acontece como processo consciente de subjetivação do passado, no presente e como perspectiva de futuro”[13].

Os aprendizes, ao realizarem esse processo de subjetivação consciente dos saberes do semiárido, construirão meios e formas de autocompreensão e de mobilização de um futuro melhor a partir desses saberes existentes no Bioma Caatinga.

As PANC como território de formação da consciência histórica do Semiárido

As receitas advindas por meio das entrevistas proporcionadas pela História Oral provocam essa autocompreensão e impulsionam o aprendiz (aluno, pesquisador, professor e leitor) para a intervenção na realidade social, preparando-o para a vida prática (RÜSEN, 2007). As PANC, bem como os elementos e conhecimentos que a compõem, assim como os museus, praças, bibliotecas, monumentos, que são lugares de memória, são formas de mobilização e intervenção na vida prática dos aprendizes do semiárido.

Segundo Ferreira e Terra (2020, p. 221), plantas alimentícias não convencionais (PANC) “refere-se a todas as plantas que possuem uma ou mais partes comestíveis para humanos, sendo espontâneas ou cultivadas, nativas ou exóticas, que não estão incluídas em nosso cardápio cotidiano”. Atualmente, os cactos (xique-xique, facheiro, coroa-de-frade) e as bromélias (macambira e caroá) são consideradas plantas alimentícias não convencionais. Essas plantas, vistas hoje como PANC, já foram convencionais no passado nas práticas alimentares dos moitenses (SILVA, J. C. 2008; 2021).

[12] Aprendizagem histórica e consciência histórica em Jörn Rüsen. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6_ndrVoVBKI>. Acesso em: 10 jan. 2023.
[13] Aprendizagem histórica e consciência histórica em Jörn Rüsen. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6_ndrVoVBKI>. Acesso em: 10 jan. 2023.

As pesquisas realizadas sobre essas práticas alimentares em 2008 (TCC, na UEPB), em 2021 (Dissertação, na UFCG) e atualmente no doutorado (UFPE), que usam a História Oral, são formas de apropriação dos saberes sobre a caatinga, com o objetivo de constituição da formação da consciência histórica sobre o semiárido.

O projeto de resistência desenvolvido neste texto passa, sobretudo, na sala de aula (das escolas e universidades) como campo político de atuação docente/discente ao democratizar e criar espaços de memória pela História Oral, com o intuito de formação da consciência histórica. A partir dos saberes constituídos oralmente, pode-se realizar o experimento de algumas receitas em sala de aula extraídas das entrevistas, ou convidar entrevistados para fazerem uma das receitas que têm como ingredientes os cactos e as bromélias na escola.

Após esse procedimento e de realização de atividades (produção textual, desenho, portfólio, blog etc.), os educandos, com a orientação do professor, caso a escola tenha espaço, podem construir uma horta escolar com plantas alimentícias não convencionais da caatinga para serem estudadas, distribuídas na comunidade (reflorestar áreas devastadas) e usadas na alimentação escolar.

Considerações finais

A história tem uma função social que é promover a formação da consciência histórica. Essa formação passa principalmente pela apropriação das histórias que compõem o cotidiano construído pelo aprendiz, quando o sujeito se assenhora de si, do seu tempo e do seu lugar social. É quando ele aprende a usar "o passado como instrumento de uso para a vida prática"[14] que se demonstra essa consciência histórica.

É nesse processo de uso para a vida prática das práticas alimentares referente aos cactos e às bromélias que o aprendiz, em particular, os sujeitos da Moita, começam a dar sentido aos conteúdos de história sobre o seu espaço. É ajudá-lo a se autocompreender ao construir sua identidade, reconhecendo-se no

[14] Aprendizagem histórica e consciência histórica em Jörn Rüsen. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6_ndrVoVBKI, acessado em: 10 jan. 2021.

processo histórico do semiárido (nas plantas, nos bichos, na terra, nas práticas alimentares etc.).

Nesse processo de reconhecimento e pertencimento, a atuação docente ganha expressividade científica, social e pedagógica por colocar o professor como um agente mobilizador de construção da consciência histórica, especialmente sobre as questões ambientais, os modos de produção dos alimentos, isto é, a segurança alimentar e os usos das potencialidades da região Nordeste.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manuel de história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

_____. **Ouvir Contar:** textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução a análise do discurso**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

BURITI, Catarina de Oliveira; AGUIAR, José Otávio. Natureza e cultura nos domínios de clio: as secas e outras representações das paisagens semi-áridas na historiografia ambiental. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 10, n. 13, 1º sem. 2008.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2019.

CARNEIRO, H. **Comida e Sociedade**: uma história da alimentação. Rio de Janeiro: Campus, 2005.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História da Alimentação no Brasil**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1983.

CASTRO, Antônio Sérgio. **Flores da caatinga.** Campina Grande: Instituto Nacional do Semiárido, 2010.

CASTRO, Josué. Os alimentos bárbaros do Sertão do Nordeste. In: **Documentário do Nordeste**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1959. p. 161-181.

_____. Os alimentos bárbaros do Sertão do Nordeste. In: **Documentário do Nordeste**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1959. p. 161-181.

CERTEAU, M. de. **A Invenção do Cotidiano**: arte de fazer. Petrópolis: Vozes, 2019.

FARGE, Arlete. **Lugares para a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 7-39.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GIARD, Luce. A arte de nutrir. In: CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 2019. v. 2.

HALL, S. **A identidade cultura na pós-modernidade**. 10. ed. RJ: DP&A, 2005.

HARTOG, François. Tempo e patrimônio. **Varia história**, v. 22, p. 261-273, 2006.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. BH: Autêntica, 2019.

MACIEL, Maria Eunice. **Olhares antropológicos sobre a alimentação**: identidade cultural e alimentação. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005. 306 p.

MOORE, J. Capitalism as world-ecology: Braudel and Marx on environmental history. **Organization and Environment**, v.16, n. 4, p. 431-58, Dec. 2003.

NORA, Pierre et al. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 10, 1993.

O'BRIEN, Patrícia. A história da cultura de Michel de Foucault. In: HUNT, Lyn. **A Nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 33-62.

PÁDUA, J. A. As bases teóricas da história ambiental. **Estudos Avançados**, v. 24, n. 68, 2010.

PEREIRA, Nilton Mullet; *et al*. Ensinar história [entre]laçando futuros. **Revista Brasileira de Educação,** v. 25, p. 1-20, 2020.

PESAVENTO, Sandra J. **História & História Cultural**. BH: Autêntica, 2008.

PRADO, Darién E. As Caatingas da América do Sul. In: LEAL, Inara R.;TABARELLI, Marcelo; SILVA, José Maria Cardoso da (Orgs.). **Ecologia e conservação da caatinga**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2003.

RÜSEN, Jörn. **História viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. A alimentação e seu lugar na história: os tempos da memória gustativa. **História:** Questões & Debates, Curitiba, n. 42, p. 11-31, 2005. Editora UFPR.

SILVA, José Carlos. **Banquete e saúde na moita:** (re)significação das práticas alimentares e medicinais sobre o uso dos cactos e das bromélias na comunidade moita de Boqueirão-PB (1998-2004) (Dissertação de Mestrado em História). – Campina Grande-PB, 2021.

_____. **Um banquete na moita:** práticas alimentares com cactos e bromélias em Boqueirão-PB na década de 1950. (TCC) – Campina Grande-PB, UEPB, 2008.

TERRA, S. B.; FERREIRA, Bruna Pereira. Conhecimento de plantas alimentícias não convencionais em assentamentos rurais. **Revista Verde**, Pombal - PB, v. 15, n. 2, p. 221-228, 2020.

NARRATIVAS ENVENENADAS: HISTÓRIAS E TERROR - UMA ABORDAGEM A PARTIR DE QUADRINHOS

Tayane Ferreira de Almeida

Proposta geral da dissertação

O conceito de terror é cercado de subjetividade, o *que* causa medo, a *quem* e *quando* são questões em aberto que reverberam de modo distinto nos confins das experiências e percepções de cada indivíduo. Entretanto, percebe-se através de romances, contos, poemas, filmes, quadrinhos e diversas formas de mídia e expressão, que tais percepções acerca do horrendo e assustador acompanham fases e expressam em diversos casos ansiedades e medos coletivos de uma certa sociedade e período histórico.

Pensar o ensino de história a partir deste gênero narrativo ficcional pode parecer uma relação inusitada, entretanto, um olhar atento pode perceber que na verdade ambos são extremamente intrincados. Produções literárias, mesmo as ficcionais, são fruto de um período e sociedade específicos, representando através de elementos culturais a perspectiva do sujeito acerca de seu contexto e sua recepção e discussões apresentam outras vozes sobre estas questões.

O consumo de histórias de terror, assim como sua própria produção é muitas vezes questionado, afinal, por que alguém gostaria de ativamente se propor a sentir medo, ansiedade e horror em uma narrativa ficcional, se já estamos expostos a experienciar estes sentimentos na vida cotidiana?

A resposta repousa exatamente na pergunta, como bem coloca Stephen King (grande romancista norte americano do gênero) ao discutir a razão de escrever tais histórias:

> Uma das questões que sempre aparece, feita por pessoas que compreenderam o paradoxo (mas talvez sem tê-lo articulado em suas mentes) é: por que inventar coisas terríveis quando há tanto horror de verdade no mundo? A resposta pode ser que nós inventamos horrores para nos ajudar a suportar os horrores verdadeiros. (KING. 2007. pg. 21)

A Didática da História é a área da ciência Histórica que compreende a importância de investigar o processo de ensino e aprendizagem do conhecimento histórico, tendo em vista uma relação tangível com a vida prática.

Desta forma, procura-se elucidar a relação comum entre a narrativa de terror ficcional com elementos presentes ao campo de experiência histórica, assim como demonstrar as relações que os estudantes podem vir a estabelecer em sua experiência prática, através do desenvolvimento da consciência histórica.

Seguindo a perspectiva de aprendizado histórica construída pela Educação Histórica, a inserção de elementos culturais que permeiam os estudantes no processo de ensino-aprendizagem é fundamental para a construção de narrativas escolares. Os estudos acerca das potencialidades dos quadrinhos para a Educação Histórica se constroem na perspectiva e desenvolvimento de conexões palpáveis com os estudantes estimulando o desenvolvimento de criticidade para uma percepção mais reflexiva com elementos que estão familiarizados e em geral são utilizados apenas para o entretenimento.

Diante destas concepções percebe-se que as HQs se relacionam com diversos aspectos sócio-culturais que circundam o aprendizado histórico, através das categorias estética, política e social, pensadas a partir da Cultura Histórica. Assim como também se tratam de narrativas que materializam processos de consciência histórica e possuem elementos potenciais para produção de sentido, a partir da Didática da História.

Neste sentido, compreendendo uma predisposição do público jovem-adulto ao gênero, se estabelece a questão norteadora: Quadrinhos de terror podem ser utilizados no Ensino de História como ferramenta metodológica?

Para desenvolver esta questão norteadora foram elencados os seguintes objetivos específicos: 1) Estudar o terror enquanto experiência histórica e analisar sua relação com os sujeitos, narrativas e o Ensino de História; 2) Investigar a historiografia do gênero literário de terror e suas formas de subjetivação; 3) Desenvolver um breve histórico do gênero nos quadrinhos; 4) Ponderar seu espaço na atualidade no meio das HQs e suas formas de

efetivação considerando a Cultura Histórica; 5) Analisar suas perspectivas e possibilidades no Ensino de História através das Histórias em Quadrinhos.

De modo a responder a questão problema elencada, foram desenvolvidas as seguintes hipóteses: a) O gênero de terror se expressa como espaço de experiência no interior do sujeito, onde através da representação se estabelece contato com medos e curiosidades subconscientes que nem sempre são compartilhadas; b) As narrativas de terror representam e são frutos de elementos sócio-culturais que oferecem potencialidade para o Ensino de História.

HQs e terror

Sendo assim, nesta pesquisa com o objetivo de compreender a potencialidade do gênero de terror para o Ensino de História, busca-se desenvolver esta investigação especialmente a partir das Histórias em Quadrinhos.O gênero de terror se envolve historicamente com o gótico, o horror e o suspense e carrega em si elementos fundamentais de seu contexto de produção, visto que o que causa medo e ansiedade a uma sociedade em um determinado período é uma questão em constante movimento.

No tocante as HQs de terror estas se popularizaram de forma exponencial, nos EUA em 1950 é quando esta mídia começa a receber destaque devido o surgimento de alguns super heróis clássicos, imbatíveis e preocupados em salvar a sociedade de qualquer perigo - como o super homem - em um contexto de pós-guerra e guerra fria trazendo um sentimento extremamente acalentador a uma sociedade que se encontra fragilizada.

Progressivamente com um público já estabelecido, as narrativas ficam cada vez mais direcionadas ao público adulto, um de seus elementos seria a hipersexualização feminina nas HQs, e esta é uma questão em pauta até a atualidade. Os quadrinhos de terror também se utilizam muito do erótico em suas narrativas, desta forma, com a alta circulação dos gibis e seu preço acessivel, crianças começam a consumir histórias que não são destinadas a elas.

A sociedade começa a se incomodar com o consumo destas produções pelas crianças e repudiar as produções destas narrativas, semelhante na atualidade ao que se coloca em relação a diversos *games*, ou animações adultas

(como *Bojack*, *Family Guy, Simpsons*, etc), há uma concepção errônea de que mídias como animações, jogos, ou gibis, são exclusivamente infantis, o que acarreta em tais problemáticas como consumo inadequado de faixa etária. Estas inquietações tomam corpo na publicação *Seduction of the Innocent* de Fredric Wertham, psiquiatra alemão, estabelecido nos EUA, resultando em um ataque ideológico às HQs, que perdem espaço de produção por muitos anos.

No Brasil, está importação das HQs de terror, remonta desde a década de 30, e vai se solidificar enquanto um dos gêneros mais populares, passando por fases narrativas e adicionando elementos próprios, criando identidades aos quadrinhos de terror brasileiros.

Esta tradição que vinha se construindo vai perdendo força, assim como nos EUA, e se tornando produções underground, o cenário de gibis brasileiro vai ser dominado em popularidade principalmente pelo Menino Maluquinho (Ziraldo) e a Turma da Mônica (Mauricio de Sousa). Um dos pontos interessantes a este respeito é de que narrativas sobrenaturais sempre estiveram presentes nas produções do Mauricio, através da turma do Penadinho, contando com a Dona Morte, vampiros, lobisomens, fantasmas e caveiras, está atmosfera era contemplada em narrativas pensadas para o público infanto-juvenil.

Com a chegada da Turma da Mônica Jovem e a pretensão de atingir um público agora jovem-adulto, surgem algumas sagas, dentre elas “Umbra”, com roteiro de Emerson Abreu, nestes volumes encontram-se diversos vilões, maldições e cavaleiros do apocalipse, existe a criação de um tom mais sombrio e recheado de *easter eggs*. Se tornando uma das sagas mais populares entre o público das revistas. Com isto, pretende-se demonstrar que a popularidade e interesse por elementos sobrenaturais, misteriosos, que carregam elementos do sinistro e do medo, são populares em todas as fases da vida, seja através do “terrir” ou do terror.

Após apresentação no GPD houve a seleção da obra específica a ser discutida na dissertação, sendo esta: “Carniça: e a blindagem mística” do autor Shiko, esta seleção se dá por três fatores principais: 1) É uma obra de terror nacional produzida a partir de elementos simbólicos, históricos e representativos ligados ao movimento do cangaço e a região nordeste; 2) Utiliza o aspecto de

violência, relações de poder e terror a partir de diversas camadas, demonstrando a complexidade do tema: entre o cangaço e as volantes, o cangaceiro e a população e os cangaceiros e as cangaceiras; 3) A partir de elementos sobrenaturais e de um movimento histórico apresenta dinâmicas de violências potenciais para reflexões no presente como violência contra mulher e populações mais pobres.

Organização de capítulos e discussões iniciais

Em relação ao que está em desenvolvimento no primeiro capítulo busca-se investigar os espaços de saber que cercam o conceito de terror. Primeiro em relação à importância do imaginário e da subjetividade nos estudos históricos, desta forma estabelecendo espaços comuns com as narrativas de ficção.

Em seguida, analisando o próprio elemento do medo sob viés histórico através da construção de discurso - qual fator causa medo, a quem e em qual período histórico - percebendo alguns padrões narrativos utilizados no gênero. Também será trabalhado a relação entre representação e imaginário. Por fim, serão estabelecidas relações entre o sujeito e o terror com o ensino de história.

No segundo capítulo objetiva-se delimitar os espaços narrativos aos quais o terror se encaixa e sua relação com as HQs. Inicialmente estabelecendo algumas delimitações acerca do conceito de terror enquanto gênero literário, seu histórico e subgêneros (sobrenatural, horror, gótico, thriller, etc).

Em seguida será estabelecida a relação entre quadrinhos e Ensino de História, a partir dos elementos de narrativa e Cultura Histórica. Por fim, será desenvolvido um breve histórico acerca das HQs e o gênero do terror, buscando seus processos de desenvolvimento iniciais nos EUA, e em seguida focando nas fases de produção brasileira.

No terceiro capítulo investiga-se o espaço atual que o terror ocupa (em especial no Brasil) e sua perspectiva em sala de aula. Inicialmente levar em conta as produções realizadas na atualidade, em seguida especificar os modos de efetivação que este ocupa no Ensino de História através do PNBE e de metodologias possíveis.

Por fim, elaborar um panorama dos quadrinhos e produções de terror em Pernambuco, assim como realizar uma entrevista com professores a fim de mapear suas perspectivas e reflexões acerca desta proposta para o Ensino de História.

A estrutura do primeiro capítulo foi pensada para abarcar o primeiro objetivo específico, e está organizada nos seguintes tópicos:

Capítulo 1 - ESPAÇOS DE SABER HISTÓRICO E O GÊNERO DO TERROR

1. MEDO, AFETO E INFAMILIARIDADE: A IMPORT NCIA DO IMAGINÁRIO E DA SUBJETIVIDADE NOS ESTUDOS HISTÓRICOS
2. REPRESENTAÇÕES E ARQUÉTIPOS: O TERROR E A CONSTRUÇÃO DE DISCURSO
3. O ENSINO DE HISTÓRIA E AS RELAÇÕES ENTRE O TERROR E O SUJEITO

O principal argumento que se objetiva com o primeiro capítulo da dissertação seria o esclarecimento de que o terror e a História não são elementos distantes, e há de fato uma conexão já presente entre os dois. Tais relações podem ser observadas tanto a partir de experiências históricas quanto às produções ficcionais que demonstram arquétipos ligados aos sujeitos e medos de uma sociedade em um período específicos.

Pretende-se defender este argumento principalmente a partir de três pontos: 1) Analisar as arquétipos e construções de discursos através das narrativas de terror; 2) O medo é um elemento que cerca a humanidade ao longo da História; 3) A presença de conceitos como violência, terror e medo já estão presentes no ensino de História.

Como mencionado, o gênero de terror em específico permite a observação de quais seriam os medos e ansiedades de uma determinada sociedade a partir do que esta considera assustador. O espaço do medo geralmente relacionado ao espaço individual toma forma e dialoga com os sujeitos e suas experiências, o *que* causa medo, a *quem* e *quando*, podem ser questões relacionadas a diversos fatores históricos.

Um dos exemplos utilizados para demonstrar essa afirmativa é o conceito de monstro, que é associado a sujeitos específicos ao longo da História,

mulheres, pessoas negras e/ou com deficiência, dentre outros. Objetiva-se demonstrar a partir de contextos históricos que a utilização da ideia de bestialidade/monstruosidade esta associada a estes sujeitos, em espaços como a Grécia Antiga, os “Shows de aberração” e também no século XIX, principalemtne analisada através de romances góticos.[1]

Ao discutir a respeito do sujeito e as relações de poder, Foucault (1989) apresenta a relação intrincada entres estas, demonstrando que o conceito de “Homem” e Humanidade se referem muitas vezes em sujeitos específicos determinados pelas instituições e estruturas de poder; encontradas em diversas esferas da nossa organização social, incluindo as escolas, universidades e o processo de ensino.

Através das relações de poder saberes são gerados e validados, estes são utilizados como fundamentos para a disseminação de discursos que reverberam ideias normativas sobre cultura, sociedade e subjetividade. O sujeito neste esquema é tanto o responsável pela formação destes saberes quanto é constituído por eles.

Os sujeitos ao qual Foucault (2001) direciona sua pesquisa são aqueles que são relegados às margens, neste sentido o processo de exclusão pode ser espaço para encontrar uma concepção ainda mais profunda do que seria o processo de subjetivação.

Ginzburg (2014) discute algumas das relações entre terror, medo e História, a partir das quais pode-se refletir através do estudo histórico que a humanidade, de modo geral, vivenciou algumas evoluções de medo. A princípio temos o medo da sobrevivência, que se finda com os estabelecimentos de sedentarismo e organização em grupo, depois surge o medo dos deuses, do sobrenatural e do que não se pode explicar.

Em seguida, com a evolução da organização social, a humanidade se encontra a serviço das leis e um dos últimos grandes medos da humanidade seria a violência. Ginzburg se debruça sobre o olhar de Hobbes para a questão, onde o segundo compreende que o estado de medo e terror são apenas naturais para a humanidade. Afinal, o homem é o lobo do homem.

[1] VALERIO, Raphael Guazzelli. **Multidão: biopolítica e monstruosidade.**

Para além destas questões, conceitos como terror, violência e medo, são comuns ao discutir diversos temas históricos, a exemplo da colonização, escravidão e governos totalitários, dentre diversos exemplos que se pode estabelecer. Sendo assim, a utilização de narrativas do gênero não foge às discussões já apresentadas no processo de ensino-aprendizagem histórico, assim como também compreende elementos comuns à experiência humana.

Apontados os paralelos entre a História e o terror enquanto conceito experienciado na vida humana e gênero narrativo. A teoria basilar da dissertação é a Didática da História de Jörn Rüsen, na qual objetiva-se desenvolver a consciência histórica - operação mental na qual o sujeito analisa o passado, para compreender elementos do presente e poder prospectar um futuro - Como já mencionado as narrativas de terror discutem medos e ansiedades fruto de sua época, analisá-las tendo isto em consideração e relacionando aos medos encontrados no presente, é uma articulação em potencial.

Além de compreender como essencial a inserção do cotidiano e contexto dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, visto que estes devem possuir participação ativa neste.

Rüsen apresenta a relevância da cultura neste processo, compreendendo este conceito a partir de processos relacionais, produto da experiência humana e natural a ela. A cultura seria exatamente um produto histórico, fruto de um período, sociedade e experiência, a chamada então *cultura histórica*; que pode ser encontrada em artefatos, símbolos, signos, linguagens, e em tudo que possa se perceber um espaço de diálogo e mediação entre sujeitos.

Desta forma, utilizar o gênero do terror no ensino de história seria justamente trazer elementos que não só estão presentes na sociedade da qual o estudante faz parte, e estão expostos, devido a diversas referências fruto deste gênero. Como por exemplo, histórias como Frankenstein e o Drácula que são referenciados em diversos meios sócio-culturais de forma tão disseminada que mesmo que não se tenha tido contato com as obras originais parece que as conhecemos tão intimamente.

Como também fazem parte do consumo destes estudantes, é sabido que o gênero de terror e suspense é popular entre jovens e adolescentes. Desta

forma, trazer este gênero em suas mais diversas mídias pode oferecer enriquecimento ao processo de construção do pensamento histórico e direcionar um olhar mais crítico a materiais e mídias que os cercam no cotidiano.

A narrativa possui um papel fundamental na teoria da Didática da História, de acordo com Rüsen (2001), as narrativas seriam uma materialização da operação mental constituidora de sentido do pensamento histórico (a consciência histórica), e a partir desta conclusão pode-se entender que a criação de uma rede formada pelo imaginário, pode ser compreendida como um uso social de ideias.

As narrativas ficcionais não fogem dessa proposta, visto que estas carregam em suas narrativas elementos culturais, sociais, econômicos e políticos, independente de se tratar de elementos fantásticos ou não. Estando relacionadas diretamente com o conceito da Cultura Histórica sejam através da categoria estética, cognitiva e/ou política.

Referências

DELUMEAU, Jean. **História do medo no ocidente 1300-1800: uma cidade sitiada.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade.** ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FREUD, Sigmund. **O infamiliar [Das Unheimliche]**. Edição comemorativa bilíngue (1919-2019): Seguido de O Homem da Areia de ETA Hoffmann. Autêntica, 2019.

GINZBURG, Carlo. **Medo, reverência, terror: quatro ensaios de iconografia política.** Editora Companhia das Letras, 2014.

KING, Stephen. **Dança macabra.** Suma, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão.** Universidade Estadual de Ponta Grossa Paraná, Brasil. Práxis Educativa (Brasil), vol. 1, núm. 2, julho-dezembro, 2006.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SHIKO. **Carniça: é bonito meu punhal**. Independente. 2021.

STOKER, Bram. **Drácula**. Darkside Books: Rio de Janeiro, 2018.

SHELLEY, Mary. **Frankenstein ou o Prometeu moderno.** Penguin Companhia: São Paulo, 2022.

VALERIO, Raphael Guazzelli. **Multidão: biopolítica e monstruosidade.**

WILDE, Oscar. **O Retrato de Dorian Gray.** Darkside Books: Rio de Janeiro, 2021.

MANGÁS E ENSINO DE HISTÓRIA: A UTILIZAÇÃO DOS QUADRINHOS NA SALA DE AULA SOBRE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL NO JAPÃO

Dionson Canova[1]

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo analisar o uso de mangás como fonte para o Ensino de História acerca da Segunda Guerra Mundial no Japão. Como um produto cultural, o mangá (história em quadrinhos no Japão) possui elementos inerentes à sociedade que permitem discutir sobre determinados contextos em que são situados. Como referência a esta pesquisa, utilizamos a obra Gen Pés Descalços (*Hadashi no Gen*) de Keiji Nakazawa, um sobrevivente da bomba atômica em Hiroshima que escreve por meio de seu testemunho, as memórias de sua vida no antecedente e pós-guerra. O trabalho está centrado em compreender as memórias de guerra através de imagens, analisando como um conflito histórico pode ser trabalhado em sala de aula ao refletir acerca do processo de identidade nacional que estava imerso no seio da nação. Como um evento marcante no século XX, a Segunda Guerra Mundial foi marcada por memórias traumáticas que exercem tanto psicologicamente quanto fisicamente traumas individuais e coletivos na sociedade e que são objetos de disputa.

Nesse contexto, iremos nos atentar ao Oriente enquanto palco do conflito que além produzir diversas memórias foi cerne de políticas e ações imperialistas, colonizadoras e ideológicas, temáticas fundamentais para a aprendizagem dos estudantes em sala de aula para a disciplina de História. Partindo desta condição, propomos, inicialmente, por meio da memória, narrativa e imagem, refletir acerca dos usos políticos do passado e como analisá-los para a formação de uma aprendizagem histórica através do tempo e das ações do homem sobre ele. Nessa reflexão da temática, pretendemos compreender um recorte temporal

[1] Mestrando em História pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGH/UFPE). dionsoncanova@gmail.com.

que permita analisar as temporalidades e seus significados no Tempo Presente a fim de compreendermos a obra como uma fonte para a história.

Dito isto, o presente trabalho se concentra no primeiro capítulo da dissertação na qual se debaterá conceitos como “contemporâneo” de Giorgio Agamben (2009) para dialogar as memórias e anseios do autor diante do período da produção escrita, “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa” de Reinhart Koselleck (2006) no tratamento das temporalidades dos usos do passado da obra acerca dos legados do passado e dos vislumbres do futuro que a obra está inserida, como também, do conceito de “consciência histórica” de Jörn Rüsen (2001), ao analisar a produção do mangá sobre a ótica da memória e a interpretação e orientação do homem no tempo.

Testemunho e história: o mangá como fonte para a Segunda Guerra Mundial

Discutir a Segunda Guerra Mundial na sala de aula além das visões do Holocausto é uma tarefa instigadora. Tanto o Nazismo quanto o Fascismo no século XX trouxeram incontáveis estudos acerca da memória e testemunho. Inicialmente, os estudos psicanalíticos desde a Primeira Guerra Mundial vêm trabalhando a questão do trauma no indivíduo, configurados posteriormente, no segundo conflito mundial, onde novas abordagens de análise da sociedade, que configuram inclusive, numa percepção coletiva, têm sido debatidas.

A reflexão para o primeiro capítulo é centralizar o debate na produção da memória por meio do testemunho em mangás, além de entender o período de escrita da obra na década de 1970. Compreender a sociedade durante e após a guerra torna um caminho para tratar do evento histórico com mais propriedade. A história em si, feita pelas ações do homem, permeada por rupturas e continuidades, permitem através dos acontecimentos, que possamos vislumbrar novas propostas de ensino diariamente.

A guerra no Extremo Oriente envolveu ações imperialistas que culminaram em colonização e controle no continente que ainda reverberam no Tempo Presente. Keiji Nakazawa tinha seis anos quando houve a explosão em Hiroshima e durante a década de 1970, tinha em média trinta e cinco anos

quando decidiu compartilhar suas experiências individuais a nível coletivo. O testemunho em forma de mangá é um retrato da ação em negar o esquecimento e o silêncio e prestar contas de seu passado, de modo que a sociedade se torne ciente dos traumas que a permeiam.

O estudo do testemunho na história é uma área importante de investigação que se concentra em compreender as fontes primárias de história através da análise de relatos de eventos, ações e experiências dos indivíduos que as testemunharam. A análise dos testemunhos fornece uma perspectiva única e pessoal sobre eventos históricos. Além disso, pode ajudar a preencher lacunas em nossa compreensão da história, especialmente quando há poucas outras fontes disponíveis. No entanto, é importante lembrar que os testemunhos são influenciados por muitos fatores, incluindo a perspectiva, a memória e as intenções dos testemunhos, e devem ser analisados com cuidado e contextualizados adequadamente.

Testemunhar é se conectar e contextualizar consigo e com os outros. É estar vinculado tanto ao nível individual quanto o coletivo para que as lembranças não se dissipem ao vazio. Testemunhar é narrar e dar voz às feridas físicas e psicológicas que ecoam no indivíduo. É poder trazer o inimaginável e o indizível a luz. São narrativas que mesmo ditas no passado fazem parte do presente. Ela está presa a problemáticas e quer construir no tempo em que está inserida sua marca, sua dor, seus anseios e esperanças. Testemunhar é produzir sua memória além de seu lugar de origem. Como pássaros que levam sementes que germinam em outros lugares, a memória flui quando é chamada. Nesse contexto, Caterina Koltai (2016, p. 24) aborda que:

> Confrontados ao extermínio individual e coletivo, alguns sobreviventes sentiram-se na obrigação de deixar uma marca, um traço, testemunhando a própria experiência e, apesar da maioria ter afirmado que pode-se dizer impressionantemente pouco sobre essas vivências extremas, tentaram assim mesmo tornar presente e manter atual aquilo que ali foi posto a nu, escrevendo justamente sobre esse ponto enigmático no qual foram reduzidos ao lixo do mundo, como se precisassem transmitir a verdade da realidade. O testemunho, ao confrontar a humanidade com sua parte maldita e chamar a atenção para a posição ética que consiste transmitir o indizível, se tornou a forma privilegiada de narrar uma experiência qualificada de intransmissível justamente por aqueles que tentaram transmiti-

> la. Essa escrita nasceu de uma proximidade anormal com a morte, uma tentativa encontrada por alguns para integrar, ainda que minimamente, o excesso de real em jogo na experiência traumática.

Testemunhar é atestar o passado pelo narrador. É trazer a verdade para a realidade para que seja imbuída de sentido os fragmentos do passado. O trauma assume diversas características, desde abusos sexuais a conflitos de guerra. Percebemos que o transtorno mediante a experiência da guerra permite representar a memória como forma de reparação social. Ao compartilhar suas histórias, as vítimas podem ajudar a prevenir a repetição de atos traumáticos no futuro, além de ser um importante instrumento para a compreensão e o entendimento de questões sociais, políticas e culturais. No caso de traumas, testemunhar pode ser uma forma de aliviar o sofrimento e ajudar na recuperação psicológica das vítimas, uma vez que permite que seus relatos sejam ouvidos e compreendidos por outras pessoas, pois:

> E para concluir, se o testemunho é um endereçamento que a testemunha dirige a outro que representa a comunidade humana da qual ele foi excluído, aquele que o escuta tem que responder presente, para que sua escuta possibilite àquele que ousou tomar a palavra para falar do irredutível de sua experiência religar os fios de uma vida interrompida por uma catástrofe histórica, visto que ele representa a possibilidade de uma reintegração na comunidade humana. (KOLTAI, 2016, p. 29).

Percebemos então, que as experiências humanas podem resultar em uma representação narrativa que pode capturar a essência de um evento social, histórico ou pessoal. Essa narrativa pode ser uma mistura de lembranças e esquecimentos, pois a memória humana é seletiva e pode ser influenciada por vários fatores, como emoções, expectativas e contexto cultural. Além disso, a forma como uma narrativa é contada e transmitida, nesse caso, um relato autobiográfico da Segunda Guerra Mundial, pode ter um impacto significativo na percepção de um evento ou situação, e pode contribuir para a construção de uma memória coletiva que é compartilhada por uma comunidade ou sociedade.

Portanto, a representação narrativa de uma catástrofe social pode ser um caminho valioso de preservar a memória e transmitir a mensagem para as gerações futuras, produzindo um valor memorial que ateste os registros cotidianos do trauma pela narrativa imagética, oferecendo assim, possibilidades de tratamento da fonte para aprendizagem histórica na relação de alteridade e

consciência histórica, onde podemos entender e discutir os papéis críticos da sociedade na relação cultural e temporal em que se relacionam, pois conforme Leonor Arfuch (2012) aborda:

> [...] há também, no espaço biográfico, o que poderíamos chamar de *valor memorial*, que traz para o presente narrativo a rememoração de um passado, com sua carga simbólica e muitas vezes traumática na vivência individual e/ou coletiva. Um valor duplamente significativo quando a história biográfica se centra precisamente *naquele passado* pela sua própria qualidade, pelo que deixou como marca, como marca indelével numa existência. (ARFUCH, 2012, p. 47, tradução nossa).[2]

E como entender este processo de narrativa histórica por meio do testemunho no ensino de história ao se analisar os usos políticos do passado no presente? Sendo crítico ao seu próprio tempo. Analisar o presente em que se situa e ser imparcial a ele é uma tarefa árdua. Os valores sociais, culturais e religiosos influenciam demasiado na forma de pensar e agir. Contudo, é necessário estar inconformado com as angústias do tempo em que está inserido. É se impor às questões atuais e romper com as parcialidades do tempo que se situa. Nessa questão, Giorgio Agamben traz um conceito pertinente para o diálogo. Para o autor, ser contemporâneo é um estado complexo e paradoxal que envolve uma relação crítica com o tempo presente e com as demandas sociais e políticas da época. Ele argumenta que o sujeito contemporâneo precisa se distanciar e desapegar das expectativas sociais para ter uma compreensão mais profunda e crítica de sua época. Além disso, ser contemporâneo implica uma imersão no presente, ao mesmo tempo em que se mantém uma distância crítica para poder compreender as angústias e traumas da época. Portanto, ser contemporâneo é uma forma de se posicionar de forma consciente e crítica diante do tempo e da sociedade em que se vive, pois:

> Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e aprender o seu tempo (AGAMBEN, 2009, p. 58-59).

[2] [...] hay también, en el espacio biográfico, lo que podríamos llamar el *valor memorial*, que trae al presente narrativo la rememoración de un pasado, con su carga simbólica y menudo traumática en la experiencia individual y/o colectiva. Un valor doblemente significativo cuando el relato biográfico está centrado justamente *en ese pasado* por su cualidad misma, por lo que ha dejado como marca, como huella imborrable en una existencia.

Testemunhar o trauma é mostrar que ainda há fraturas no tempo e na sociedade e que em vez de se silenciar, o ato de narrar o indizível torna o autor imerso nas problemáticas sociais do seu presente. Ele estava atento e mergulhado nas dinâmicas sociais, o que acarreta na década de 1970, numa ação mais incisiva para si e a sociedade. A guerra já tinha acabado, entretanto, não se tinha mensurado e discutido as sequelas do evento. Era necessário narrar as próprias experiências para que haja uma conexão com sua sociedade e para que aqueles que não presenciaram o ato, possam entender o passado de sua geração e buscar reparação do acontecimento. A lembrança é uma forma de manter viva a nossa conexão com o passado e permitir que possamos aprender com ele. Além disso, ao transmitirmos nossas próprias experiências, ajudamos a construir a história e a identidade de nossa comunidade. Para ser atuante neste processo, no final da década de 1960 houve mangás que discutiam e criticavam a guerra. Nesse momento, um produto cultural emergia para trabalhar a memória individual e coletiva da sociedade. Gen Pés Descalços foi a obra que buscava reconciliar o Japão com o esquecimento do passado, pois, conforme Eldad Nakar (2008) aborda:

> No entanto, no final da década de 1960, um novo tipo de conto de mangá dominou o mercado. Essas histórias eram críticas tão transparentes à guerra quanto aquelas que haviam sido rejeitadas na década anterior. No entanto, eles chamaram a atenção para sua polêmica com histórias contundentes sobre a guerra terrestre e tramas que se concentravam não apenas na frente, mas também nos civis afetados adversamente pela guerra. Novos tópicos foram introduzidos que exploravam as ambiguidades morais e políticas da guerra. Algumas delas incluíram a bomba atômica, os ataques aéreos a alvos civis, as atrocidades do exército japonês na Ásia, a luta americana contra um nazismo totalitário na Europa, a participação da segunda geração de nipo-americanos (*nisei*) no lado americano e também os maus-tratos do exército japonês aos prisioneiros de guerra. O destino dos judeus nos campos de concentração nazistas, a retirada de civis japoneses da China, o destino de mulheres e crianças e até o destino de animais em zonas de guerra foram abordados. (NAKAR, 2008, p. 182, tradução nossa).[3]

[3] However, by the end of the 1960s, a new kind of manga tale dominated the marketplace. These stories were as transparently critical of the war as those that had been rejected in the previous decade. However, they drew attention to their polemic with sharp-edged stories about the ground war and plots that focused not only on the front but also on civilians adversely affected by the war. New topics were introduced that explored the war's moral and political ambiguities. Some of these included the atomic bomb, the air raids on civilian targets, the Japanese army's atrocities

A produção de conteúdos que mostrassem outro olhar para a guerra permitiu o autor se posicionar frente às barreiras impostas pela sociedade de seu tempo ao mesmo tempo em que outras obras estavam contribuindo com o horror do conflito e expondo diversos traumas de modo que o povo japonês, naquele momento, pudesse vislumbrar a guerra no pós-guerra com outro olhar. Após a ocupação dos Estados Unidos, o Japão passa por um período de reestruturação em suas leis e é envolvido pelo crescimento econômico que pautou em três regalias imperiais, que seriam a geladeira, máquina de lavar e aparelho de TV, o país se restabelece no mercado mundial.

A população tem uma significativa melhora de vida e apesar disto, na década de 1960, mesmo com a crescente industrialização, investimento na infraestrutura urbana e regidos pelo discurso de democracia ocidental, o Japão passa por questões pertinentes em sua estrutura social. Problemas ambientais, de desigualdade social, conflitos mundiais e debates sobre usinas nucleares acendem a memória japonesa que outrora estava ofuscada pelo “progresso” econômico.

Esses acontecimentos ocasionam na ação de construir obras que trazem fragmentos da realidade na busca mais coesa de mostrar o passado para que seja partilhada com a sociedade que ao mesmo tempo é contemporânea ao evento, como também, aos filhos dos sobreviventes. Há uma transição de memórias que permitem o mangá ser um retrato do tempo, ainda que fraturado. Logo, a escrita nos anos de 1970 são inerentes às demandas sociais de inquietação ao seu redor e a própria guerra.

Relembrar o passado e vislumbrar futuros diante das questões sociais da qual é diariamente submetido nos traz a compreensão de como uma obra cultural pode contribuir para mensurar a percepção e experiências do tempo. Ser contemporâneo de fato é perceber o quanto o presente está em conflito ao mesmo tempo em que percebe um passado atuante? O problema está no presente ou no interesse que este passado atua sobre nós, impossibilitando

in Asia, the American struggle against a totalitarian Nazism in Europe, the participation of second-generation Japanese Americans (*nisei*) on the American side, and also the Japanese army’s mistreatment of prisoners of war. The fate of Jews in the Nazi concentration camps, the retreat of Japanese civilians from China, the fate of women and children, and even the fate of animals in war zones were addressed.

desvinculá-lo do nosso dia-a-dia? Então seria um passado que não passa ou um presente ininterrupto?

A forma que lidamos com o passado recai no olhar que damos a ele no presente. O mundo cada vez mais em mutação requer que estejamos em constante diálogo com as temporalidades. Analisar o tempo histórico é mergulhar no passado e no que ainda acontecerá. Reinhart Koselleck, historiador alemão, traz dois conceitos para discutir o tempo: “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”. De acordo com Koselleck (2006), o espaço de experiência é o contexto ou o ambiente em que a história acontece e onde os indivíduos vivem suas vidas. Este espaço inclui tanto as condições objetivas como as instituições, as leis, a economia, a tecnologia e outros fatores, quanto às expectativas subjetivas, as crenças, os valores e outros aspectos sociais e culturais. O autor argumentou que este espaço de experiência é crucial para entender a evolução da sociedade e a forma como as pessoas experimentam e interpretam eventos históricos. Em resumo, o espaço de experiência de Koselleck é um conceito que permite analisar a história e a sociedade de uma forma mais ampla e profunda, além de considerar não apenas o que aconteceu, mas também como as pessoas viveram e experimentaram esse passado, pois:

> A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, ou que não precisam mais estar presentes no conhecimento. Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é conservada uma experiência alheia. Nesse sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias. (KOSELLECK, 2006, p. 309-310).

O passado são as heranças do indivíduo. O que ficou na lembrança e de maneira seletiva, quando pensamos a partir de uma perspectiva ligada a orientação deste no tempo. O que está no passado que acaba por articular o próprio tempo, o espaço e as ações do homem diariamente? Os espaços de experiência contribuem na formação de identidade porque está atrelada a uma construção cultural específica, ligada às memórias, e que por meio do mangá,

uma fonte histórica, compreende as experiências do homem em sua vida cultural prática.

De mesmo modo, os “horizontes de expectativa” se referem a um futuro presentificado, que ainda está por acontecer, é algo incerto. Coberto de incertezas e anseios, a expectativa ainda está por vir. O horizonte de expectativa se refere ao contexto intelectual e cultural dentro do qual os eventos históricos são compreendidos e interpretados. Esse horizonte está em constante mudança e que a compreensão histórica é, portanto, sempre provisória, que em outras palavras, um futuro esperado. Nesse contexto:

> Algo semelhante se pode dizer da expectativa: também ela é ao mesmo tempo ligada à pessoa e ao interpessoal, também a expectativa se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem (KOSELLECK, 2006, p. 310).

O passado e o futuro se encontram através do presente. E ambos os recortes temporais estão imbuídos de representações e simbolismos que dão sentido à existência no tempo. Diante de representações, intenções, anseios, projeções, mudanças e permanências, o indivíduo, dotado de suas ações, permite, por meio de sua consciência histórica, compreender sua realidade. A consciência histórica refere-se à compreensão das pessoas sobre sua própria história, incluindo a compreensão das influências do passado sobre o presente e a compreensão das conexões entre eventos históricos e as vidas das pessoas. Ter uma consciência histórica é importante porque ajuda as pessoas a compreender suas raízes, identidade e papel no mundo, bem como a compreender as motivações e escolhas dos indivíduos. Jörn Rüsen (2001, p. 57), define o conceito de consciência histórica como “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”.

Ao termos o mangá como fonte histórica, percebemos a orientação no tempo como forma de competências narrativas, da qual a obra autobiográfica nos coloca diante das experiências do tempo do autor ao narrar sua vida prática.

Isto é centrada na identidade individual e coletiva que incide na própria relação histórico-cultural que está inserido. A consciência histórica está pautada na experiência e expectativa, na orientação do homem no tempo, nas circunstâncias da vida e nas estruturas do pensamento, pois a consciência histórica é “o modo pela qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana” (RÜSEN, 2001, p. 58).

A narrativa do mangá é um ato de rememorar o passado que nunca esteve ausente. Sempre presente, as memórias através de imagens e discursos na obra são um local em que o passado é chamado a falar, onde as experiências têm voz, e a orientação da vida prática se estabelece nessa correlação do presente com o passado e na perspectiva com o futuro, pois a consciência histórica, conforme Rüsen (2001, p. 63) é “[...] o local em que o passado é levado a falar - e o passado só vem a falar quando questionado; e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação da vida prática atual diante de suas virulentas experiências no tempo”.

Considerações finais

O presente artigo foi construído através de conceitos e ideias acerca do uso do mangá em sala de aula para discutir a Segunda Guerra Mundial no Japão. A pesquisa é centrada no primeiro capítulo da dissertação que tem como proposta analisar a importância do mangá na construção de novos saberes e como um produto cultural nos fornece caminhos para se pensar os usos políticos do passado na aprendizagem histórica dos estudantes em sala de aula por meio do testemunho.

Pensar o indivíduo é analisar suas ações no tempo e como suas interpretações e referências foram movidas pela orientação ou carência desta. Ao atentarmos ao passado ou projetarmos/vislumbramos o futuro, nos adentramos na experiência e na expectativa. Compreender o trauma é caminhar sobre o indizível e se confrontar com o silêncio. O passado que está preso ao presente se faz atuante quando é evocado a dar contas de si.

A Segunda Guerra Mundial no Oriente e especificamente neste estudo, no Japão, está repleto de fontes que precisam vir à luz e trazer novas abordagens sobre a temática. A memória, mais do que nunca, é uma fonte imprescindível no fazer historiográfico. Ao nos pautarmos num produto cultural japonês, o mangá se estabelece como um caminho para debatermos a importância de uma narrativa discursiva e imagética que proporcione construir novos saberes históricos em sala de aula.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ARFUCH, Leonor. Narrativas del yo y memorias traumáticas. **Tempo e Argumento,** v.4, n. 1, p. 45-60, Jan./Jun. 2012. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304012012045/2032. Acesso em: 12 fev. 2023.

KOLTAI, Caterina. Entre psicanálise e história: o testemunho. **Psicologia USP**, v. 27, n. 1, p. 24-30, 2016. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/114749/112484. Acesso em: 12 fev. 2023.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Revisão da tradução por César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto : Ed. PUC-Rio, 2006.

NAKAR, Eldad. Framing Manga: On Narratives of the Second World War in Japanese Manga, 1957–1977. In: MACWILLIAMS, Mark Wheeler (Ed.). **Japanese visual culture**: explorations in the world of manga and anime. New York: M.E. Sharpe, 2008.

RÜSEN, Jörn. **A razão histórica**: teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

Fontes

NAKAZAWA, Keiji. **Gen pés descalços vol. 1**. Tradução de Drik Sada. São Paulo:
Conrad Editora do Brasil, 2011.

NAKAZAWA, Keiji. **Gen pés descalços vol. 2**. Tradução de Drik Sada. São Paulo:

Conrad Editora do Brasil, 2011.

NAKAZAWA, Keiji. **Gen pés descalços vol. 3**. Tradução de Drik Sada. São Paulo:
Conrad Editora do Brasil, 2011.

NAKAZAWA, Keiji. **Gen pés descalços vol. 4**. Tradução de Drik Sada. São Paulo:
Conrad Editora do Brasil, 2012.

NAKAZAWA, Keiji. **Gen pés descalços vol. 5**. Tradução de Drik Sada. São Paulo:
Conrad Editora do Brasil, 2012.

NAKAZAWA, Keiji. **Gen pés descalços vol. 6**. Tradução de Drik Sada. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2013.

NAKAZAWA, Keiji. **Gen pés descalços vol. 7**. Tradução de Drik Sada. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2014.

NAKAZAWA, Keiji. **Gen pés descalços vol. 8**. Tradução de Drik Sada. São Paulo:
Conrad Editora do Brasil, 2015.

NAKAZAWA, Keiji. **Gen pés descalços vol. 9**. Tradução de Drik Sada. São Paulo:
Conrad Editora do Brasil, 2015.

NAKAZAWA, Keiji. **Gen pés descalços vol. 10**. Tradução de Drik Sada. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2016.

O ENSINO DE HISTÓRIA NO TEMPO PRESENTE: E AS NOVAS PERSPECTIVAS DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NO AMBIENTE EDUCACIONAL

Alvanir Ivaneide Alves da Silva[1]

A Didática da história no Ensino de História

Pensar o Ensino de História é também pensar a respeito da Didática da História, pois a mesma não necessariamente estaria ligada a uma prática ou a uma metodologia, e nem "pode ser vista como um mero facilitador da aprendizagem" (CARDOSO, 2008, p. 157).

Tendo em vista que:

> a Didática da História não pode ser uma coleção de métodos — *Unterrichtsmethoden* — utilizáveis tanto no ensino de História quanto no de outras disciplinas escolares. Quando reconhecemos a autonomia das disciplinas escolares, a Didática da História perde seu caráter prescritivo, deixa de ser um conjunto de procedimentos para melhor transmitir aos alunos a 'História dos historiadores'. A Didática da História também perde o status de 'dramaturgia do ensino' ou 'arte de ensinar' (CARDOSO, 2008, p. 158)

É por esta dimensão que objetivamos aqui relacionar a didática da história com o ensino de História, tendo em vista que de acordo com as concepções de Moniot (1993), a Didática da história não se resume a um método de ensino, mas ela utiliza-se das operações que decorrem e dos problemas que surgem e transparecem quando se aprende e se ensina História, abrangendo toda realidade da sociedade, com foco em sua consciência histórica.

Nessa perspectiva, a Didática da História está direcionada ao viés da formação da consciência histórica, assim como, do pensamento histórico, possível de ser construído nos espaços público, dentre eles, também nos espaços escolares. Já que, segundo Rüsen (1987), o objetivo da mesma é investigar o aprendizado histórico, o que "pode demonstrar ao historiador

[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.

profissional as conexões internas entre história, vida prática e aprendizado" (RÜSEN, 1987, p. 16).

Partindo desta perspectiva, o ensino de História sendo focado na formação histórica dos sujeitos, levando em consideração a realidade e as concepções de cada público, pode possibilitar uma aprendizagem em História mais interdisciplinar. A historiadora Schmidt (2020), retrata bem acerca da vida prática na compatibilidade da relação do ensino e aprendizagem da História, retratando um novo paradigma sobre a metodologia do ensino, onde é contido a importância do ensino, da história e da educação histórica.

Assim sendo, Pereira, Gil, Seffner e Pacievitch (2020), evidenciam a importância do ensino de história em ajudar o educando a perceber as mudanças no mundo a qual estão inseridos, e ao mesmo tempo, captar ações que continuam se propagando, mas que necessitam ser revistas, pois é necessário realizar a interligação dos sujeitos e temas históricos com a realidade social dos alunos, para ampliar uma visão e compreensão crítica reflexiva, assim a "história problematiza o presente e abre-se aos futuros" (PEREIRA et al., 2020, p. 18).

Sabemos que a história trabalhada na escola tem uma função de orientação no tempo, mas ela não está sozinha para definir esse papel, tendo em vista que, os alunos chegam as escolas com conceitos ou preconceitos pré-estabelecidos. Porém, a escola, especialmente o ensino de História, tem a necessidade de prevenir a construção de identidades não razoáveis, promover a elevação de formas mais complexas de pensamento e preparar para o que Cerri (2011) chama de uma autodefesa intelectual, ou seja, ajudar o indivíduo a não cair em manipulações e nem a propagar pseudas narrativas.

Para isso, o ensino de História necessita analisar os sujeitos, suas ligações sociais, suas intenções, interesses individuais e coletivos, para entender as informações que cada um traz consigo, e, assim, estima-las corretamente e considera-las, para então ajudar também a desenvolver esta percepção no educando, pois se ele conseguir fazer isso, identificando por exemplo, interesses por trás de reportagens, permanências ou mudanças nos processos históricos, ações governamentais democráticas ou antidemocráticas, a história terá cumprido as concepções de suas funções educativas.

Já que de acordo com Rüsen (1987):

> o ensino de história afeta o aprendizado de história e o aprendizado de história configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável. [...] a ênfase sobre o aprendizado de história pode reanimar o ensino e o aprendizado de história enfatizado o fato de que a história é a uma matéria de experiência e interpretação. (RÜSEN, 1987, p. 16)

No entanto, também se faz necessário destacar a observação de que não podemos ter a falsa aparência de que o ensino de história dará conta de tudo, pois sua verdadeira proporção é desenvolvida em um espaço de diálogos e possibilidades. E que não é essencialmente e obrigatoriamente o ensino de história que irá formar a consciência histórica nos alunos, mas a ele cabe a criação de possibilidades de debates para que novas percepções venham ser ampliadas, tendo em vista que os alunos chegam à escola com uma consciência (pré) formada, assim como é preciso contribuir com novos sentidos para a consciência que os alunos trazem consigo.

Para Cerri (2011), conscientizar não é impor, mas é um processo de diálogo entre formas distintas de gerações de sentido. A história nesse sentido possui a função de colaborar para que os sentidos das narrativas desenvolvidas no passado e no presente, sejam estabelecidos e discutidos. Nessa perspectiva, a História na sala de aula deve ser discutida/debatida e não ser imposta como um saber de especialistas ou como discurso que competente exclusivamente a historiadores.

As necessidades de orientação do desenvolvimento humano ao longo dos tempos, formaram o fundamento da matriz disciplinar da história, essas carências vincularam-se na forma de interesse pelo passado e se transformam em interesses precisos no conhecimento histórico, em reflexão especifica sobre o passado e trabalho para conhecê-lo, e consequentemente para suprir tais interesses.

Outro fator dos fundamentos da ciência da história nos permite vislumbrar mais claramente o papel do ensino, a disciplina de história na escola é socialmente planejada para contribuir positivamente na formação da consciência histórica, a qual está essencialmente relacionada a questão dos valores culturais e dos modelos de ação social.

A aprendizagem escolar da história também está ligada a aprendizagem da identidade individual e coletiva. E necessitam ir de acordo a necessidade de compreender o mundo imediato do aluno, mas ligando com as percepções de passado já constituídas em nossa sociedade. Sendo assim, fica claro então que o conceito de consciência histórica exige uma interligação dos conteúdos históricos disponibilizados na matriz curricular e da programação do ensino de história, ou seja, dos métodos desenvolvidos e colocados em prática, métodos esses que valorizem a realidade atual dos educandos.

A relação dos conteúdos com a consciência histórica ocorre de forma indispensável, tendo em vista que, as discussões sobre o papel da história ensinada a partir dos conceitos de consciência histórica e competência narrativa, estão intimamente relacionadas ao debate sobre o que estudar em história, quais conteúdos se trabalhar e como se trabalhar.

Cerri (2011), defende que o estudo disciplinar da história é a experiência vivida, mas também vale ressaltar que ela não se resumirá apenas ao estudo dos fatores imediatos que formam o dia a dia dos educandos, os conteúdos históricos também não podem ser dispensados. Essa relação ocorre para que a função educativa da história possa ser devidamente realizada.

Para isso, Cerri (2011) aborda que faz necessário existir a cultura do conhecimento do outro, para o conhecimento de si mesmo e isso é possível por meio do contato com diversas histórias, povos e tempos diferentes.

> A contribuição da história na escola não é só a compreensão da própria realidade e a formação da identidade, mas também a concepção e compreensão da diferença, da alteridade - tanto para ensinar a convivência nas sociedades que hoje são, na maioria, multiculturais, quanto para ensinar a julgar o próprio sistema político e social em que se vive (CERRI, 2011, p. 126).

Nesta perspectiva, podemos citar a Lei nº 10.639/2003[2] que institui a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira, sendo oportuna

[2] A Lei nº 10.639/2003 acrescentou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dois artigos: 26-A e 79-B. O primeiro estabelece o ensino sobre cultura e história afro-brasileiras e especifica que o ensino deve privilegiar o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. O mesmo artigo ainda determina que tais conteúdos devem ser ministrados dentro do currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras. Já o artigo 79-B inclui no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro. Disponível em: L10639 (planalto.gov.br)

para prevenir e desconstruir comportamentos excludentes de regiões do país. Trabalhar a diferença no Ensino de História é fundamental para a própria elaboração de uma perspectiva do passado, pois passamos em sala dar visibilidade aos projetos dos vencidos, ampliando uma história das ideias de mundo. O conhecimento da diferença espacial, cultural e temporal, possibilita que a nossa mente, assim como as dos educandos, seja educada para alteridade e para a formação de uma consciência histórica, a fim de desencadear em uma cultura histórica.

A visão do patrimônio e do lugar de memória no Ensino de História

Como vinhamos abordando anteriormente acerca da formação da consciência histórica em sala de aula, faz-se necessário também destacar que trabalhar o patrimônio em aulas de História também possibilitam uma ampliação da constituição da memória em relação aos signos sociais.

Pensar o patrimônio no ensino de história desencadeia a necessidade de pensar a Educação Patrimonial, que nesta percepção é todo processo constante e sistemático de trabalho pedagógico, cujo foco é o patrimônio cultural, seja ele material ou imaterial, como fonte de reconhecimento individual e coletivo, voltado à percepção sociocultural e histórico-temporal em que a comunidade esteja inserida (HORTA, 1999).

A educação patrimonial tem como finalidade gerar a visão de valorização e importância que o patrimônio tem na nossa sociedade, pois “quando a população se apropria e se reconhece nos bens culturais eleitos como representativos da nação torna-se mais fácil atuar com políticas de preservação” (MEDEIROS, SURYA; 2009, p. 7). Além disso, por ser uma prática educativa interdisciplinar, que tem por intenção informar sobre a existência de um patrimônio cultural, ela incentiva a sensibilidade da população a respeito de sua história, da sua cultura, de seu patrimônio e de sua consciência.

A Educação Patrimonial desencadeia a necessidade de discutir o conceito de preservar e refletir acerca da existência dos próprios patrimônios, além disso, possibilita “explorar arquivos, memoriais, centros culturais, museus, acervos particulares com acesso permitido, exposições permanentes ou temporárias,

bibliotecas históricas de visitação livre, prédios históricos abertos ao público, etc.” (GIL, MEINERZ; 2017, p. 26), com o intuito de refletir o caráter simbólico desses patrimônios e “colocar em ação o enraizamento cultural, a afirmação da identidade singular e, ao mesmo tempo, plural, coletiva, dos sujeitos envolvidos” (GALZERANI, 2013, p. 95).

De acordo com Zarbato e Santos (2015), pensar o patrimônio cultural é inserir nas discussões históricas em sala as abordagens da educação patrimonial, a qual contribui para adentrarmos na história temporal, regional ou local, de forma que possamos participar do processo de reconhecimento, valorização, preservação das identidades que são representadas pelo patrimônio e construção do pensamento histórico.

A preservação da memória como elemento fundamental para a valorização da identidade e da cidadania cultural em determinada comunidade e situada em um determinado tempo histórico, possibilita o desenvolvimento da percepção do que fica registrado por diferentes grupos culturais acerca dos diversos elementos patrimoniais.

Para Zarbato e Santos (2015), a cultura histórica se estende na dimensão pública da universidade, do museu, da escola, da administração pública e privada, das mídias, e de todas as outras instituições culturais que produzem memória coletiva. Nesse sentido, a função didática da memória histórica é o compartilhamento do conhecimento histórico produzido em determinada sociedade relacionadas às dimensões estética, cognitiva, política e ética da cultura histórica de um povo.

Não existe um lugar único para se transmitir saber histórico, podemos receber a educação por diferentes meios e instituições. Dentre esses espaços não formais, é possível destacarmos os museus como produtores de conhecimentos culturais e patrimoniais, que contribuem significativamente para a aprendizagem histórica, “assim, o papel social dos museus é definido, na atualidade, por sua função educativa” (ABUD; ALVES; SILVA, 2010, p.127).

A categoria da cultura histórica é expressa na memória de uma sociedade e a rememoração cultural é uma execução mental relacionada ao próprio sujeito recordante de seu próprio passado. Dessa forma, as imagens e os símbolos

influenciam na atividade rememorativa gerando história e possibilitando reconstrução de narrativas. Assim sendo, a educação patrimonial no contexto da história escolar e nas diferentes situações de ação da didática da história, tais como os lugares de memória urbanos, rurais, museus e mídias, etc., proporciona uma compreensão melhor e mais inclusiva da memória histórica.

De acordo com Pollak (1989), a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, dessa forma, a memória individual e coletiva deve ser valorizada nos processos de ensinar e aprender história. As casas da memória, centros, arquivos, museus, coleções e publicações passam a consolidar a preservação do patrimônio cultural, e é a partir desse princípio que a educação patrimonial passa a fazer parte das aulas de História.

O ensino de História também necessita considerar a alfabetização patrimonial na sala de aula como ferramenta teórico-prática que forma no sujeito (re) construção da leitura do mundo que o rodeia, a fim de desencadear uma ampliação da compreensão de mundo do estudante, do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido.

Assim, a alfabetização, a memória e o patrimônio se relacionam aos fatos sociais, aos contextos simbólicos e socioculturais que geram significados. Desse modo, o cotidiano se torna um território de multiplicidade à construção de novas concepções no campo da pesquisa educacional, e as narrativas no processo de ensinar e aprender estão unidas ao ato de analisar, seja para compartilhar experiências para a construção ou fortalecimento da identidade, ou seja, para incentivar um legado de elaborações e reflexões do contexto social.

Nesse ponto, de acordo com Bittencourt (2008), os museus são ótimas oportunidades para que seja desenvolvida um ensino de história interdisciplinar, por serem lugares de memória histórica que expressam a cultura histórica de uma sociedade. Os museus históricos são meios de percepção fundamentais para a construção da identidade histórica dos sujeitos e da sociedade.

Os lugares de memória como os museus podem ser espaços da experiência estudantil, e sendo atrelados ao conhecimento histórico, possibilitam o apoio aos direitos à História e às diferenças dos sujeitos presentes. Os museus históricos estimulam a percepção de que a história é um conjunto de narrativas

sobre o passado, o qual só pode ser compreendido através de evidências históricas.

Com isso, os objetos, as imagens e os depoimentos orais expostos no museu histórico, transmitem mensagens e significados históricos que permitem construções e interpretações históricas nas aulas de História, e as narrativas nos museus apresentadas se tornam diferentes alternativas para partilhar informações em relação aos temas, eventos e situações históricas.

Tendo em vista que alguns elementos históricos são definidos como essenciais para a história local, definindo referenciais para a memória coletiva. De maneira, que se pode, como afirma Schmidt (2014), produzir a inclusão do aluno na comunidade, de maneira que ele identifique como se constituiu os bens culturais materiais e imateriais que representam uma historicidade própria a esse lugar, ligada ao contexto histórico.

Para Medeiros e Surya (2009), o conhecimento crítico e a apropriação consciente por parte das comunidades e indivíduos do seu patrimônio são pontos fundamentais no processo de reconhecimento, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania. Além disso, proporciona a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural.

O acesso virtual a museus e as contribuições para o ensino de história

Cerri (2009), evidencia acerca da importância de se produzir uma aprendizagem crítica e dialógica, já que o ensino de História está ligado diretamente a educação e a Ciência História. A partir dessa perspectiva, faz-se necessário a utilização de elementos que sejam estimulantes e pluridisciplinares, sobretudo na contribuição social, cultural e histórica do aluno.

> 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. (TAMANINI; SOUZA, 2018, p. 146)

A partir desta reflexão, gostaríamos de voltar nossa atenção aos museus, que segundo Bittencourt (2008), compõem uma cultura material, sendo carregados de objetos que possuem informações sobre costumes, culturas, ritos,

etc. Esses objetos desencadeiam uma leitura visual nos discentes, podendo ser uma percepção também desenvolvida em sala de aula.

Assim sendo, como destacamos anteriormente os lugares de memória como locais propícios de serem interligados a aulas de História, gostaríamos de destacar o acesso via internet aos mesmos. Os museus como espaços de compartilhamento e difusão de memórias, cumprem função na construção ou redefinição destes lugares enquanto patrimônios.

Problemáticos como em Nora (1993), estes lugares de memória ainda buscam espaços para transbordarem seus conteúdos (acervos), encontrando nas mídias digitais e grande rede, uma real possibilidade de ativação de novos públicos, democratizando o acesso ao museu, engajamentos e, sobretudo, divulgação científica.

Sendo assim, os museus através de suas plataformas virtuais, os chamados, museus virtuais, conseguem chegar de forma mais acessível ao seu público, para isso, 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)

Nesse ponto, Bittencourt (2008) também destaca que visitações a museus podem ocorrer de duas formas, são elas, observação livre e observação dirigida, em ambas o aluno pode interagir com os objetos, fixando e concentrando seu olhar sobre ele, ou seja, aprende a ver e a ter percepções. O olhar de curiosidade e indagação acerca dos objetos museais pelos alunos, associado ao tema trabalho nas aulas de História pode proporcionar

comparações, assim como captar diferenças e semelhanças entre as temporalidades.

Para isso, também é essencial a presença de professores historiadores que destaquem a importância de aulas que interliguem o Ensino de história com espaços produtores de memória e cultura, tendo em vista que:

> 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, como Botelho (2010), aponta a distinção das duas modalidades de museus virtuais, gostaríamos de destacar dois neste trabalho, um essencialmente virtual e outro como extensão do museu físico.

Primeiramente iremos citar o Museu dos Memes, que é uma ferramenta de comunicação disponibilizada na internet, a qual foi desenvolvida em parceria com pesquisadores e estudantes do Laboratório de Pesquisa em Comunicação, Culturas Políticas e Economia da Colaboração (coLAB), vinculado à Universidade Federal Fluminense. O museu de forma essencialmente virtual, organiza oficinas e exposições com o intuito de preservar a memória dos memes de internet.

Através do Museu dos Memes o professor de História pode realizar debates em sala através da discussão de algum meme, pode explorar as exposições e os acervos, trabalhar conteúdo da contemporaneidade, inclusive temáticas ligadas ao cenário político, além disso, pode instigar nos alunos a perspectiva de que memes não é apenas uma produção imagética/ilustrativa engraçada e sem seriedade, mas que também podem ser produções de pesquisadores/historiadores, que por meio das produções visam compartilhar saber históricos e culturais.

Já o segundo museu a ser citado, é objeto de estudo de nossa pesquisa de Mestrado em História Social da Cultura Regional, o que está vinculado a linha de pesquisa em Ensino de História da UFRPE, que tem como objetivo geral “Analisar as referidas contribuições que visitações a Museus Virtuais podem desencadear no ensino aprendizagem em história, nos anos finais do ensino

fundamental, considerando as plataformas digitais na interdisciplinaridade do ensino".

Sendo assim, nossa pesquisa desencadeou na produção deste trabalho, como investigamos a plataforma virtual do Paço do Frevo como extensão do Museu físico, que está disponível através do site Google Arts and Culture, que pode ser acessado sem mediação síncrona, disponibiliza diversas ferramentas para o público de visitantes, como: acervo fotográfico, áudio visual, exposições e a visualização do prédio físico em 360º.

Mas também possibilita visitações mediadas de forma síncrona com educadores do próprio museu, a chamada Abre-salas, compartilhando com o público, dentre eles, o escolar, acervos fotográficos, de vídeo e recorte histórico, destacando a importância da mulher e do negro na construção do frevo em Recife-PE.

Por fim, sabemos que uso das tecnologias digitais ainda possuem limitações, tendo em vista as diversas realidades existentes nos sistemas educacionais, mas através do usos delas, novos caminhos e possibilidades são abertas para o trabalho do docente, seja ele historiador/professor/pesquisador, viabilizando um ensino aprendizagem que a partir do uso de diferentes ferramentas também produza consciência histórica nos alunos, possibilitando a interação e o interesse dos discentes pelos conteúdos históricos, pela memória de seu povo e pelo patrimônio, mostrando a possibilidade de refleti-los na atualidade e por meio de resultados, desencadeando em novas percepções propicias para serem analisadas pela Didática da História.

Referências

ABUD, Katia Maria. ALVES, Ronaldo Cardoso. SILVA, André Chaves de Melo; **Ensino de História**. ed. Cengage Learning, São Paulo, 2010.

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.

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

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica:** Implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. p. 105 – 128.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Práticas de ensino em projeto de educação patrimonial: a produção de saberes educacionais. In: **Pro – Posições**, v. 24, n. 1, 2013. p. 93-107.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; MEINERZ, Carla Beatriz. Educação, patrimônio cultural e relações étnico-raciais: possibilidades para a descolonização dos saberes. In: **Horizontes**, v. 35, n. 1, 2017. p. 19-34.

HORTA, Maria de Lourdes P.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

MEDEIROS, Mércia Carréra. SURYA, Leandro. **ANPUH** – XXV Simpósio Nacional de História – Fortaleza, 2009.

MONIOT, Henri. **Didactique de l'Histoire.** Paris: Na- than, 1993.

NORA, Pierre. **Entre memória e história:** a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. In: História e cultura, v. 10, São Paulo: 1993.

PEREIRA, Nilton Mullet; GIL, Carmem Zeli de Vargas; SEFFNER, Fernando; PACIEVITCH, Caroline. Ensinar história [entre]laçando futuros. **Revista Brasileira De Educação**, v. 25, 2020. p. 1-20.

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

RÜSEN, Jörn. Didática Da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. (1987). Tradução: Marcos Roberto Kusnick. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, 2006. p. 07 – 16.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura histórica e aprendizagem histórica. **Revista NUPEM:** Campo Mourão, v. 6, n. 10, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; **Didática Reconstrutivista da História.** Curitiba: Editora CRV, 2020.

TAMANINI, Paulo Augusto. SOUZA, Maria Do Socorro. As Tecnologias Digitais No Ensino De História No Brasil. Um Mapeamento Das Pesquisas Acadêmicas. **Revista Docência e Cibercultura.** Rio de Janeiro: v. 2, n. 3, 2018. p. 141 – 158.

ZARBATO, J. A. M.; SANTOS, C. V. Memória e patrimônio na aula de História: o uso do monumento histórico-cultural na aprendizagem histórica. Fronteiras: **Revista de História,** 2015. p. 64–79.

INTRODUÇÃO À “HISTÓRIA DIFÍCIL” COM KARL JASPERS

Márcia Elisa Teté Ramos[1]

Introdução

“*Tout ce que je sais, c'est que je ne suis pas Marxiste*”, célebre frase de Marx no final dos anos 70 do século XIX destinada aos franceses, me remete a Karl Jaspers, considerado um dos “pais do existencialismo”, mas que renunciava essa denominação. Também criticava o marxismo por assentar-se em leis históricas aprisionando o Homem (JASPERS, 1958, p. 26). O existencialismo ou a fenomenologia existencialista, sofreu alterações como qualquer conceito construído socialmente e denotou uma modificação pejorativa no decorrer do século XX, ao tornar-se uma forma de criticar o intelectual supostamente sem conexão com a realidade ou que apenas discutiria a solidão, o nada, o tédio, a náusea, a angústia, o desespero, a preocupação, o risco, etc. Se retomo aqui Karl Jaspers como partícipe dessa corrente, é com base na acepção mais admissível da fenomenologia existencial como vertente filosófica que se consolida no entre-guerras, centrada na análise da existência humana, no estar no mundo (SOUZA, 2016). Também é possível entender Jaspers em seus laços com diversos autores[2]. Com Rüsen: “Na teoria de Rüsen, a consciência constitutiva é a consciência histórica. A este respeito, o conceito de sentido em Rüsen é similar ao conceito fenomenológico de sentido. Assim como na tradição fenomenológica, o mundo da vida (*die Lebenswelt*) é visto como logicamente prioritário em relação à ciência” (WIKLUND, 2008, p. 30). Com Freire: “A fenomenologia existencial é uma corrente filosófica que considera o ser-no mundo e entende o sujeito como resultado de relações intersubjetivas” (LOURENÇO; MENDONÇA, 2018, p. 531).

[1] Universidade Estadual de Maringá. metramos@uem.br

[2] Jaspers foi professor de Hannah Arendt ao longo dos anos vinte na Alemanha, sendo que ambos – cada um ao seu modo – vivenciaram o processo de ascensão e queda do 3º Reich. Porém, a articulação entre esses dois não se insere em meus objetivos neste texto. Embora os pressupostos da “responsabilidade histórica” de Arendt e Jaspers sejam bem próximos.

A preocupação maior de Jarpers era com a realidade enfrentada em seu tempo: viveu a primeira e segunda guerras mundiais, viu o nazismo e o holocausto acontecerem, além dos impasses da Guerra Fria. Jaspers vivenciou essa aceleração e intensificação do sofrimento também em sua vida pessoal, pois foi doente a vida toda. Diagnosticado quando tinha dezoito anos, se acreditava que viveria até no máximo 30 anos. (HERSCH, 1982). Provavelmente deveria ser um tempo bem complicado para alguém com uma sentença de morte tanto pessoal quanto coletiva e isso pode explicar a centralidade que a democracia e a humanização adquiriam em sua concepção sobre a existência plena. O fato de sua mulher ser judia (e por isso sofrerem perseguições), pode também explicar sua concepção de filosofia como um esforço para um "combate amoroso" (TANAKA; SAITO, 2022) o que vai reverberar em Bodo Von Borries (2011) com a ideia de confrontar a "história sobrecarregada" (*burdening history*) no sentido de reconciliação histórica.

Karl Jaspers nasceu em 23 de fevereiro de 1883 em Oldenburg. Estudou um semestre de direito, depois fez medicina defendendo sua tese em psiquiatria. De 1921 a 1937 ministrou filosofia, quando foi afastado pelo Estado nazista, retomando em 1945. Em 1948 aceitou convite para ministrar aulas na Universidade de Basiléia na Suíça, onde faleceu em 1969 com 86 anos, apesar dos prognósticos negativos que recebeu aos 18 anos (HERSCH, 1982).

Antes da Primeira Guerra, Jaspers já questionava o nacionalismo exacerbado, o militarismo e acredita que a democracia parlamentar seria a melhor solução para a sociedade alemã em crise. Diferente da ideia do intelectual existencialista descolado do mundo, Jarpers aborda o "espírito de seu tempo" chamando os alemães a encararem sua responsabilidade frente ao passado.

De 1945 a 1946, escreve *A questão da culpa: A Alemanha e o Nazismo*, quando proclama a consciência e conversão moral como necessária à renovação política e humana. Nessa obra, Jaspers nos mostra com propriedade como para ele a filosofia é inseparável da política e da história. Nos escritos dos quais tive acesso, publicados em português e espanhol somando apenas 12 entre mais de 40 textos, me permitiram perceber que direito, psicologia, filosofia,

história, religião, política, antropologia são as áreas discutidas por Jaspers, de forma orgânica e complementar.

Jaspers empregou palavras-chave repetidas na fenomenologia existencial: consciência/conscientização; autonomia/liberdade; diálogo/comunicação. Sempre avaliou o homem como ser inconcluso, inacabado, em construção, em hominização. Ponderou que são nossas ações que vão criando o sentido da vida, o sentido da história. Agimos conforme a liberdade de escolha, mas é pela escolha responsável e consciente que produzimos melhores sentidos e o melhor sentido é aquele que humaniza.

Essa perspectiva foi adotada por vários autores subsequentes da década de 70, 80 e 90 do século XX. E aqui, não me aprofundo, mas menciono Freire e Rüsen, autores tão diferentes entre si, mas que se referenciaram em Jaspers. Algumas aproximações podem ser realizadas, mas é sempre bom lembrar que falam de contextos históricos diferentes e embora Jaspers e Rüsen sejam alemães, são de temporalidades outras. Enquanto Freire, pouco foi visto na sua articulação com Jaspers, apesar de seu embasamento ser mais explícito. Quanto à "história difícil", especificamente, como já disse acima, foi Bodo Von Borries quem forneceu essa categoria de análise tomada de Jaspers.

No presente texto, primeiro realizo breves aproximações conceituais entre Jaspers e alguns autores como Freire e Rüsen, para depois focar na "história difícil" conforme Jaspers, dessa vez retomando Von Borries.

Igual, mas diferente:

Paulo Freire afirma em *Pedagogia da Autonomia*:

> [...] gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. [...] A inconclusão, repito, faz parte da natureza do fenômeno vital. Inconclusos somos nós, mulheres e homens [...]. A consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo. [...] A consciência do mundo e a consciência de si inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. (FREIRE, 1987, p. 32-33).

As concepções freireanas se aproximaram da fenomenologia existencial de Jaspers, não somente quanto ao homem em construção, mas sobre a ideia

de conscientização e “situações limites”. Obviamente, a influência funciona quando nos damos conta das diferenças devido aos contextos históricos distintos. A preocupação de Freire é com o contexto brasileiro, marcado por histórias sobrecarregadas da desigualdade social e Ditadura Militar e o interesse maior de Jarpers era com a realidade de seu tempo. As “histórias difíceis” ou as “situações difíceis” que se davam nessas diferentes temporalidades e lugares são óbvias, fazendo com que Freire lidasse com o conceito-chave de emancipação e Jaspers, de liberdade. Conceitos bem parecidos, mas o primeiro reportou à emancipação quanto à exploração e dominação de classe, sugerindo diretamente um engajamento coletivo, e o segundo, tem como ponto de partida a capacidade de agir por si próprio, com autodeterminação, independência e autonomia (SOUZA, 2016). Mas essa diferença não é tão patente e pode ser explicada.

Jaspers receava que o coletivo (que denomina “massa anônima”) pudesse agir mais pela irracionalidade do que pela consciência, pois os trabalhadores acabaram se tornando artefatos de uma grande engrenagem (JASPERS, 1931, p. 55), “reduzidos a uma função” (JASPERS, 1931, p. 71): “Mede-se o homem pela sua capacidade de rendimento, o que resulta na perda de identidade por parte dele. Ninguém é insubstituível” (JASPERS, 1931, p. 76). Vale lembrar que Jaspers encontra-se no período em que escreve esse texto no “olho do furacão” que culminará na Segunda Guerra Mundial e na tragédia nazista do Holocausto. Ou seja: ele assistiu a “massa anônima” na sua humanidade minuscularizada sendo conduzida para a irracionalidade, para a “paralisia moral”, para a destruição (JASPERS, 1957, p. 371). Jaspers considerava que primeiro o Homem precisaria ter a consciência de si, para só depois ser “devolvido” à sua existência com o Outro (JASPERS, 1931, p. 41). A existência – dizia o filósofo – não é igual para todos os homens, por isso mesmo devemos “traçar uma imagem de conjunto”, então uma consciência “lucidamente construída”, integrando as esferas sociais e históricas (JASPERS, 1931, p. 42) para romper com aquilo que desumaniza. A “massa anônima” com a consciência simplificada, quando se alia ao poder político, adquire uma importância funesta (JASPERS, 1957, p. 369), porém, se o homem devolvido à massa, é capaz de

junto com outros produzir uma massa conscientizada, o coletivo poderia compor um futuro melhor. Apenas pela solidariedade absoluta entre homens livres pode-se garantir a segurança, a justiça e a liberdade (JASPERS, 2022), pois “[...] eu sou apenas com os outros. Eu sozinho não sou nada”(JASPERS, 2022, p. 42). Além do mais, somente com “os companheiros de destino” o homem se transforma em homem, em sim mesmo (JASPERS, s/d, p. 46).

Consciência lucidamente construída, seria a “conscientização” advogada por Paulo Freire, fazendo ultrapassar a “esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1979, p. 26) e isso justapõe-se ao humanismo. Nesse sentido, a liberdade preconizada pelo pensamento jasperiano, retomou o coletivo, entendo que cada indivíduo é livre na medida em que os Outros também sejam, torna-se humanizado, se os Outros também se tornam. O humanismo seria favorecer o destino e as oportunidades para todos ao significar uma política humana (e não bestial como no Nazismo), implicando nos direitos humanos baseado na dignidade humana (JASPERS, 1957, p. 365).

Jörn Rüsen é outro intelectual na mesma direção que Jaspers, apontou (e aponta) a liberdade como produto da conscientização de si. Contudo, Rüsen (2001) potencializa a liberdade introduzindo com mais propriedade a relação entre consciência e a História, inferindo que por meio da consciência histórica, definida como um conjunto de operações mentais pelo qual os seres humanos se orientam e interpretam sua experiência na mudança do tempo na vida prática. Não que Jaspers não tivesse antes discorrido sobre a consciência histórica, pois para ele a condição humana é histórica: “Pode o homem romper com a continuidade da história e cortar suas raízes? Pode desenvolver-se partindo de um nada histórico, penas de sua natureza biológica e inata?” (JARPERS, 1957, p. 368). O elo com a história permitiria lutar contra a ameaça de perder-se: “O homem tem que reconhecer o que já foi para se encontrar no presente. O que foi e o que é, é fato indispensável e fundamental para conhecer o que será” (JASPERS, 1957, p. 368). Sem unir existência e consciência, o Homem entende a transformação como imanente da História, se desenraiza, desenvolvendo sua

impotência, pois não percebe a possibilidade de transformação de si e do mundo (JASPERS, 1931, p. 10-11). Sim, primeiro o Homem é existência em seu contexto econômico, cultural, político, histórico, mas é com a consciência que ele cede espaço para o que é cognoscível (JASPERS, 1931, p. 38) e conhecendo a história conhece as exigências do tempo para não desertar da realidade (JASPERS, 1931, p. 43).

A relação passado-presente-futuro, tanto em Freire quanto Rüsen, seria possibilidade de pensar o passado, de tomar decisões e agir para construir o devir. Conhecer o mundo é ter consciência dos problemas do mundo, das "situações limites" (Jaspers e Freire) ou das carências de orientação temporal (Rüsen), para ter consciência das possibilidades ao alcance e estabelecer projetos. Para Paulo Freire: "herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios", o sujeito produz sua História e Cultura (FREIRE, 1983, p. 21). E em Rüsen, a História como orientação temporal une o passado ao presente de tal forma que confere uma perspectiva futura à realidade atual, implicando que a referência ao tempo futuro está contida na interpretação histórica do presente, já que essa interpretação deve permitir-nos atuar, ou seja, deve facilitar a direção de nossas intenções dentro de uma matriz temporal (2001; 2015).

Com a consciência histórica minimizada, nas palavras de Jaspers, o Homem não constrói pontes com o passado e se abandona ao momento. Para esse Homem, o passado seria tão somente escombros, e por isso mesmo, buscaria juntar-se com outros, mas ainda sem consciência de si e do mundo. Daí a tendência de viver uma mentira, inclusive sendo capaz de executar sem travas qualquer crime, se desgarrando da civilização alcançada, da História acumulada (JASPERS, 1957, p. 354). O autor se reportou ao nazismo, ao holocausto quando citou a mecanização de tudo ou a cientifização, a "razão instrumental" de cunho europeu ocasionando a desumanização (JASPERS, 1957, p. 364).

"História difícil"

Antes de entrar nesse assunto da "história difícil", faço um aparte para falar de algumas concepções jasperianas que demonstram a capacidade do

autor de captar os primeiros indícios do “espírito de um tempo”. Jaspers constrói o livro *Origen y meta de la história* em 1947 (publicado na Argentina em 1968) considerando a ideia de que não existe apenas a ciência sob postulados europeus. Em outros termos: esse autor criticou o epistemocentrismo europeu, avaliando esse tipo de saber científico como incapaz de produzir um novo humanismo, ineficiente em traduzir-se como progresso ético e democrático. O contrário do humanismo ocorreu quando o terror, as torturas, deportações, extermínios, foram realizados na dimensão da técnica moderna (JASPERS, 1957, p. 364), pois o poder tornou o Homem um ser identificável, condenado, classificado, legitimado dentro de limites precisos então estabelecidos (JASPERS, 1957 , p. 365). Por isso, a ciência não poderia bastar-se a si mesma: “Seu próprio sentido, a necessidade de sua existência, não pode fundamentar-se a partir dela”, mas responder à vida prática sob uma existência humanizada (JASPERS, 1958, p. 42).

Em 1931, na obra *A situação espiritual de nosso tempo*, Jaspers já havia questionado a existência com base no cálculo e no domínio técnico. Haveria que dessacralizar o que se chamava de progresso tecnológico (JASPERS, 1931, p. 36), pois ele não corresponderia ao avanço no campo da hominização, da ética, da democracia, mas da “maquinização” do Homem. A maquinização seria transformar o operário como simples peça da máquina, um instrumento de execução, que é obrigado a se submeter para poder subsistir (JASPERS, 1931, p. 52).

Quando defende a humanização ou humanismo, Jaspers explicita que gregos, chineses e hinduístas teriam, simultaneamente, antes dos ocidentais, fundado o sentido do humano[3]. Um sentido do humano em forma de consciência (JASPERS, 1957, p. 375), que pode nascer naquela sociedade e expandir-se para outras (JASPERS, 1968, p. 22). Tal sentido, tal consciência surgiria, argumenta Jaspers, em várias sociedades, no que chamava de “período axial”, onde se produz uma “virada de consciência” que pode surgir com a religião, quando homem se depara com situações limites e precisa resolvê-las, quando o

[3] Na época, eram as sociedades que Jaspers conhecia. Hoje, já temos condições de entender que o “período axial” ocorreu em mais sociedades como aquelas do continente africano.

tempo confortável que se repete se rompe com novas necessidades, carências, problemas. As situações limites provocam a incerteza de si mesmo e do mundo e como consequência, a aspiração pelo conhecimento de si e do mundo. Então: “la existencia humana se convierte, como historia, em objeto de reflexion” (JASPERS, 1968, p. 19).

Jörn Rüsen em *História Viva: teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico* (2007, p. 149), citando Jaspers, entendeu que: “cada cultura, cada movimento, cada indivíduo mesmo” empreende essa consciência temporal, diferenciando o “não é mais” (passado), o “ainda não é” (futuro) e o “aqui e o agora” (presente). Uma concepção que abarca a alteridade e a utopia, que em síntese, é a consciência histórica produzida quando o sujeito se depara com as carências de orientação temporal e o tempo se torna *Kairos*, ou seja, a oportunidade de dar conta das mudanças que o afligem. No entanto, para Rüsen emprestando a concepção de Jaspers sobre período axial, existiria um segundo e terceiro períodos axiais, sendo o último inaugurado pela modernidade. São mudanças cognitivas que ocorrem quase que universalmente e ao mesmo tempo RÜSEN, 2015, p. 153). Mas as situações limites podem se caracterizar de duas formas: como “viradas” na forma com que o tempo é compreendido, gerando um tipo (ideal) de consciência histórica. Aqui, uma sociedade encontra-se com momentos intensos descobrindo a dimensão da finitude ou impotência (TANAKA; SAITO, 2022), configurando-se como “história difícil”. A segunda forma da situação limite é aquela menos extremada, encontrada no dia-a-dia, como problema, carência ou necessidade.

Da primeira ou segunda formas, independente dos níveis ou escalas, Jaspers depreende que a inquietação, a angústia, a dor, o sofrimento, referem-se a uma situação limite, ou seja, quando o Homem se encontra perdido no caos das mudanças abruptas ou não. Diz o autor, que parece que “tudo fracassa, tudo é incerto, movediço, que nada de fundamental é suscetível de prova”; é “uma vertigem sem fim que se projecta em recíprocos logros e ilusões nascidas de movimentos ideológicos” (JASPERS, 1931, p. 27). Essa história difícil, sobrecarregada, ou mesmo as situações limites menos extremadas, exigem a apreensão da realidade “por um conhecimento que inclua ao mesmo tempo

intervenção e ação" (JASPERS, 1931, p. 31) ou uma "tomada de posição" (JASPERS, 1931, p. 37). Enfim, "a conscientização não consiste em estar frente à realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis", ou melhor, sem o ato ação-reflexão (FREIRE, 1979, p. 26). Rüsen, afirmou que quando algo acontece perturbando o ordenamento temporal, torna-se um desafio interpretativo para que se possa orientar o agir, com sentido (RÜSEN, 2015).

Na situação limite o Homem é compelido a racionalizar, problematizar, refletir, se encontrando e se compreendendo como pessoa entre pessoas. São situações em que: "Precisamos reestabelecer a disposição ao raciocínio" (JASPERS, 1945, p. 10). Situações que nos movimentam para se pensar como ser humano, para se conscientizar do que precisa ser realizado para sair dessa situação e assim, construir a História: "O homem é o único ser que não apenas é, mas sabe que é. Consciente, aprofunda o seu mundo e modifica conforme um projeto" (JASPERS, 1931, p. 12).

Segundo o patrono da educação brasileira, vivenciamos o que ele designa de "situações limites", que são aquelas que nos oprimem, nos desconfortam, nos fazem sofrer. Enfim, as situações limites desumanizam a todos, tanto oprimidos como opressores (1995), e por isso precisam ser superadas pela educação em que se aprende a "ser mais". A vocação histórica do ser humano seria "ser mais" e a desumanização significa "ser menos". "Ser mais" é ter senso crítico, capacidade de: discussão, diálogo, coparticipação, problematização e decisão (CARDOSO, 2013). Este "ser mais", que Paulo Freire chamou de "conscientização", quando se problematiza o já conhecido e se produz um novo conhecimento. A conscientização desmitifica muitos problemas que acontecem pela falta de uma simples leitura, comprometendo a transformação. Estas transformações surgem da conscientização dos homens e das mulheres quando se tornam alfabetizados e críticos mediante a sociedade em que vivem e não meros repetidores de palavras (FREIRE, 1980)

Os termos usados por Freire são situação-problema; situações concretas; situações reais; situações desafiadoras, significando que viver uma sociedade com o poder ditatorial, viver a diferença de classes, são situações limites. Essas

situações solicitam do sujeito que ele não seja um “simples espectador, acomodado às prescrições alheias”, e possa “captar criticamente seus temas” para conhecer a realidade para nela interferir sendo protagonista das mudanças sociais (FREIRE, 2015, p. 68).

A “história difícil” que afligiu Jaspers foi de grande escala. FRIEDLÄNDER (2005, p. 62) pondera que após a derrota da Alemanha na Segunda Guerra Mundial, “muitos alemães procuraram fugir da consciência do genocídio e tentaram manter-se o mais ignorantes possível, pois o conhecimento gera culpa, uma vez que implica responsabilidade”. Essa é a essência da história difícil: silenciar, distanciar-se, minimizar, deturpar ou negar. Toda história difícil olha no espelho do negacionismo, na vontade do esquecimento ou mudança do passado. Talvez também, no caso, não apenas entre os alemães (algozes), mas entre os judeus (vítimas). Von Borries alertou que a história é aprendida efetivamente em três condições: se novos *insights* podem ser vinculados com os antigos, se estiver conectado a emoções negativas ou positivas e se for relevante na vida. Deduz então que o aprendizado da história “positiva” que afirma o heroísmo, a glória e o orgulho parece mais fácil de internalizar, mas as experiências excessivas de danos, culpa ou vergonha (“negativa”) empreendem o contrário. O holocausto e os outros genocídios seriam bons exemplos da história difícil e Von Borries (2011) entendeu que seria bastante evidente que o aprendizado histórico deveria significar mais do que a investigação científica, pois incluiria um tensionamento mental e a mudança de pensamento.

Jaspers percebia que as histórias difíceis deveriam ser confrontadas, inclusive pela educação, com postulados humanistas, sinônimo do reconhecimento de que cada homem tem sua dignidade (JASPERS, 1957, p. 353). Pensar que o Homem precisaria se humanizar, significaria abrir as possibilidades humanas, em que a técnica deve ser pensada conforme determinados valores; o político deve envolver-se com a liberdade e a justiça social; o passado não pode ser perdido, mas reintegrado (JASPERS, 1957, p. 372). O humanismo seria uma questão a ser ensinada (JASPERS, 1957, p. 373), algo que se manifesta de forma diferente conforme o contexto histórico, mas que carrega a mesma essência (JASPERS, 1957, p. 375). O humanismo pode se

estender ao mundo todo sem que se despreze a diversidade, pois é a liberdade de si e da comunidade, uma conquista contínua.

Uma situação limite extrema, a condição alemã depois da Segunda Guerra e do genocídio cometido, fez com que Jaspers discutisse o problema da culpa, que deveria ser disposta nos sentidos: criminal, político, moral e metafísico.

> Nós, os alemães, temos o dever, sem exceção, de encarar o problema de nossa culpa e de tirar as consequências disso. Nossa dignidade humana nos obriga a isso [...] nossa própria vida [...] só poderá ser digna se formos sinceros com nós mesmos. Os outros levantam a questão de nossa culpa, mas, mais do que isso, é uma questão que nós próprios nos fazemos. A resposta que dermos a ela em nosso íntimo fundamentará nossa consciência atual do ser e de nós mesmos. É uma questão vital para a alma alemã (JASPERS, 1998, p. 44-51).

"Todos nós tendemos a nos justificar e nos atacar, quando sentimos forças antagônicas, por meio de acusações. Hoje, mais do que nunca, precisamos nos examinar" comentou o autor. Não bastaria ter "sobrevivido e sofrido" (JASPERS, 2018, p. 11), mas fazer um trabalho da razão e do coração para resolver a culpa (JASPERS, 2018, p. 12).

Retomo Von Borries (2011) que subdividiu a história difícil em: a) histórias hostis que passam de geração em geração; b) a história sobressalente dos vencedores que relega ao esquecimento as história dos perdedores; c) história subterrânea dos perdedores, de resistência e esperança de revanche; d) a história hostil é descartada porque é mais relevante sobreviver. Como se vê, não incluiu na história difícil a questão da culpa como fez Jaseprs em relação aos alemães, mas todas essas histórias são passados que não passam, que se tornaram uma "ferida aberta" muito difícil de cicatrizar. Que traz desdobramentos mesmo para aqueles que não cometeram nenhum deslize histórico, não experenciaram de fato a história difícil no momento em que ocorreu. Von Borries disserta sobre essa cicatrização, que se constrói enfrentando a história, nos reconciliando com ela, pois herdamos as consequências e os custos da história difícil, por isso ela sempre "volta" para nos incomodar.

É certo que "a maioria só entende realmente o próprio sofrimento", mas quando não "curada" por meio do raciocínio, a culpa histórica nos assombra em acordo com diversos níveis (JASPERS, 2018, p. 16): "O horizonte ficou estreito. Não se gosta de ouvir falar de culpa, de passado; a história mundial não é

assunto meu. Simplesmente se quer parar de sofrer, sair da miséria, viver, mas não raciocinar" (JASPERS, 2018, p. 17). Mas como humanos, conforme Jaspers, a História não pode nos ser indiferente: "Se quisermos ignorar nossa História, ela nos surpreenderá |à nossa revelia" (JASPERS, s/d, p. 33).

Sobre a culpa alemã, como já mencionei, Jaspers compreendeu os alemães deveriam se inteirar das operações intelectuais do pensar, considerando, as quatro instâncias da culpa: 1) *Criminal*, cuja instância é o tribunal. Jaspers defende que os nazistas devem responder criminalmente pelos crimes cometidos, sem qualquer tipo de anistia; 2) *Política*, "os cidadãos de um Estado em que o governo é proveniente de eleições democráticas – como era a Alemanha antes de Hitler – são corresponsáveis pelos atos, assim como os crimes cometidos por esse Estado". E mais: "Cada ser humano é corresponsável pelo modo como é governado" (JASPERS, 2018, p. 23); 3) *Moral*, "cada testemunha dessa tragédia deve se questionar se ela fez, diante das duras condições em que se encontrava, o melhor que podia". Além disso, "muitos crimes continuam sendo crimes mesmo tendo sido ordenados" (JASPERS, 2018, p. 23); 4) Por fim, no que se refere à 4) culpa *Metafísica*, esta "do ponto de vista da solidariedade universal – cada um de nós ainda que nada se possa fazer – não podemos ignorar o fato de que outros homens sejam maltratados, mesmo que isso ocorra em outros países" (JASPERS, 2018, p.24).

Nessa última forma de culpa, a metafísica, Jaspers conclama as futuras gerações a tomarem posse da História, pois esta nos cobra responsabilidade. Quando tentamos escapar do passado difícil, ele não vai simplesmente embora. O comprometimento com a humanidade, com a dignidade humana, nos faz solidários "entre pessoas enquanto pessoas", o que "torna cada um corresponsável por toda incorreção e toda injustiça do mundo, especialmente por crimes que acontecem em sua presença ou que não são do seu conhecimento" (JASPERS, 2018, p. 24). Assim, o autor nos joga no desconforto da afirmação de que "se não faço o que posso para evitar isso, também tenho culpa" (JASPERS, 2018, p. 24).

Rüsen reconheceu a dificuldade de se abordar a responsabilidade histórica para quem nunca, individualmente, fez parte do acontecido. Entretanto,

compreendeu que essa responsabilidade seria um modo de entrar em contato com o subjetivo de pessoas do passado, criando uma intersubjetividade. Nessa relação intergeracional, um se insere na geração dos outros, o que se traduz em uma responsabilidade pelo passado, uma afinidade com a vítima e/ou com os mortos e "desperta um interesse crescente pelo manejo político das interpretações históricas" (RÜSEN, 2015, p. 234).

O poder do Estado, parece estar acima de todos, suspenso da sociedade, nos causando uma sensação de impotência ou uma tranquilidade falsa da consciência. Parece que não temos participação naquilo que os homens do poder decidem e fazem. Daí o cuidado com o enredamento nas relações de poder, combatendo-o com o engajamento, na legitimação dos direitos humanos (JASPERS, 2018, p. 26). E "se não nos rendermos ao processo do conhecimento histórico, no qual hoje nos encontramos, perdemos a consciência de nossa própria responsabilidade original. E é por meio desta, e não pela contemplação da História que somos nós mesmos" (JASPERS, s/d, p. 47). É pela História que temos acesso ao que nossos antepassados já construíram em termos de ações e é a partir daí que prosseguimos, sabendo que não existe permanência absoluta.

Nesse processo, Jaspers nos deixa vislumbrar a utopia, pois para ele, a História deve ser concebida nas suas possibilidades e não apenas em suas situações limites. A humanidade produz desumanização, mas também "o amor, a dedicação, a grandeza do homem" que certamente sobrepujarão à autodestruição (JASPERS, s/d, p. 32).

Para não concluir...

Peço desculpas por escrever um texto sobre minhas considerações iniciais de pesquisa. Ainda há muito que refletir sobre a ligação que se pode fazer de Karl Jaspers e a Didática da História alemã. Como disse em nota, minha proposta para essa comunicação é lacunar, pois não inseri as correspondências possíveis de Jaspers com Arendt, ou mesmo com Agnes Heller, também leitora de Jaspers (as mulheres ficarão para outra ocasião). Apenas mencionei alguns

pressupostos semelhantes de Jaspers com Rüsen e Freire, mais no sentido de começar a pensar do que estabelecer uma conclusão.

Além disso, abordei a fenomenologia existencial apenas brevemente, o que de certo mereceria um estudo melhor aprofundado.

Mas creio que o texto, para quem não conhece Jaspers, pode ter produzido o efeito de causar interesse pelas suas ideias, muitas delas presentes em outros autores mais trabalhados no campo na filosofia da história, mas também, no ensino e aprendizado histórico. Para o ensino, a meu ver, é crucial encararmos a história difícil, pois é essa que passa por revisionismos não-científicos ou negacionismos na atualidade. É essa que tivemos o desprazer de viver em um passado não tão remoto assim, com a necropolítica do governo Bolsonaro.

Referências:

CARDOSO, Delmar (org.). **Pensadores do século**. 2 ed., São Paulo: Edições Loyola/Paulus, 2013.

FREIRE, Paulo (1967). **Educação como prática da liberdade.** 15 ed., Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

FREIRE, Paulo (1979). **Conscientização**. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed., São Paulo: Moraes, 1980.
FREIRE, Paulo (1992). Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** [on-line]. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido. pdf. Acesso em: 06 abr 2016.

FRIEDLÄNDER, Saul. A Wehrmacht, a sociedade alemã e o conhecimento do extermínio em massa dos judeus. In: BARTOV, Omer; GROSSMANN, Atina; NOLAN, Mary (Org.). **Crimes de guerra:** culpa e negação no século XX. Rio de Janeiro: Editora Difel, 2005.

HERSCH, Jeanne. **Karl Jaspers**. Trad. Luis Guerreiro P. Cacais. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

JASPERS, Karl (1945). **Origen y meta de la história.** Madri: 1968.

JASPERS, Karl (1953). **Caminhos da sabedoria.** Uma introdução à vida filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes; Goiânia, GO: Vida Integral, 2022.

JASPERS, Karl. (1931) **A situação espiritual do nosso tempo.** São Paulo: Moraes Editora: 1968.

JASPERS, Karl. (1945). **A questão da culpa.** A Alemanha e o nazismo. Trad. Cláudia Dornbusch. São Paulo: Todavia, 2018.

JASPERS, Karl. (1953) **Caminhos da sabedoria.** Uma introdução à vida filosófica. Trad. Cláudia Dornbusch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

JASPERS, Karl. (1965) **Introdução ao pensamento filosófico.** São Paulo: Cultrix, s/d.

JASPERS, Karl. Condiciones y possibilidades de um nuevo humanismo. IN: BARTH; JASPERS. **Pour um nouvel humanisme.** Madrid: Edições Guadarrama, S. L. 1957.

JASPERS, Karl. **Razão e anti-razão em nosso tempo***.* Rio de Janeiro, RJ: ISEB, 1958.

LOURENÇO, Silmara Silveira; MENDONÇA Viviane Melo de. A fenomenologia existencial em Paulo Freire: possíveis diálogos. **Filosofia e Educação,** Campinas, SP, v.10, n.3, p.530-547, set./dez. 2018.

RÜSEN, Jörn **História Viva.** Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2007.

RÜSEN, Jörn. **A razão histórica:** Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história.** Uma teoria da história como ciência. Trad. Estevão de Rezende Martins. Curitiba, PR: editora UFPR, 2015.

SOUZA, Divino Lucas de. **Influências fenomenológicas e existencialistas na obra de Paulo Freire: a presença de Karl Jaspers.** Dissertação (Educação) Universidade de Uberaba. 2016.

TANAKA, Masato; SAITO, Tetsuya. **Grande história visual da filosofia.** Trad. Janaína Marcoantonio. São Paulo: Planeta do Brasil, 2022.

VON BORRIES, Bodo. Coping with burdening history. In: BJERG, Helle; LENZ, Claudia; THORSTENSEN, Erik (ed.). **Historicizing the uses of the past:** Scandinavian perspectives on History Culture, Historical Consciousness and didactics of History related to World War II. Bielefeld: Transcript, 2011.

WIKLUND, Martin. **Além da Racionalidade Instrumental:** sentido histórico e racionalidade na teoria da história de Jörn Rüsen. Trad. por Pedro Spinola Pereira Caldas. História da Historiografia, online, n. 1, ago. 2008.

PESQUISAR A APRENDIZAGEM: TEORIA E PRÁXIS DE UMA AULA REMOTA SOBRE ANTIGUIDADE E A TRIPARTIÇÃO TEMPORAL COMO FUNDAMENTO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA[1]

Thiago Augusto Divardim de Oliveira[2]

Uma versão semelhante deste texto foi apresentado no XXI Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica, "Educação Histórica em tempos de negacionismos e pandemia: teorias, práticas e pesquisas", que ocorreu de 27 a 30 de julho de 2022. Nesta versão foram realizados ajustes que pretendem tornar algumas ideias mais objetivas.

O objetivo da comunicação se refere ao compartilhamento de uma experiência de Atividade Pedagógica Não Presencial (APNP) desenvolvida no primeiro ano da pandemia de covid-19 em 2020. Para saber mais sobre o processo de instituição das aulas remotas em 2020 é possível acessar o texto de Oliveira (2021) citado nas referências. Mais do que um relato de experiência, a discussão propõe reflexões sobre como se buscou a articulação entre pressupostos e fundamentos da educação histórica. Além do texto explicitar as relações entre os temas da história e as possibilidades de relação com a vida em um sentido formativo e referenciado na práxis social, o texto aponta as escolhas do historiador docente no processo heurístico de levantamento de fontes, assim como as tentativas de gerar momentos de pensabilidade histórica nas atividades propostas para o momento assíncrono.

Desenvolvimento – Compreensões da teoria e de suas articulações com a vida (práxis)

A referência teórica principal foi o paradigma narrativo da práxis existencial, tal como discutido por Jörn Rüsen (2001 e 2015), assim como suas discussões

[1] Trabalho vinculado ao projeto de pesquisa intitulado "Aprendizagem histórica e didática da história: teoria, filosofia e práxis – possíveis abordagens referentes a temas sociais controversos" desenvolvido no IFPR (Campus Curitiba).

[2] Doutor em Educação, professor do Instituto Federal do Paraná (Campus Curitiba), pesquisador do LAPEDUH – UFPR. E-mail: thiago.oliveira@ifpr.edu.br

sobre os desdobramentos da teoria da narrativa e da consciência histórica para se pensar os processos de aprendizagem histórica (RÜSEN, 2012 p. 69 – 112), neste caso durante a pandemia. De maneira objetiva: tal teoria permite incorporar preocupações de historiadores docentes, ou seja, ampliar os conhecimentos sobre o passado (quantitativo), ao mesmo tempo perceber o passado de acordo com sua complexidade, da mesma forma com o nosso presente, afinal as relações sociais não são simples, e nem imutáveis (isso tem a ver com a qualidade do pensamento). Esses elementos são pensados como intervenção docente pautada nas formas científicas e racionais do pensamento. O que poderá trazer formação histórica, assim como desenvolver competências (históricas e gerais da aprendizagem - não confundir as duas formas de competência).

Na didática da História tratamos como competência narrativa – basicamente a capacidade de perceber elementos da experiência, interpretar de acordo com padrões racionais (o que não exclui elementos estéticos e de sensibilização subjetiva), conseguir se orientar (fazer escolhas) e que poderá acarretar em motivação (formas de ação, elementos volitivos e retorno a práxis). Está claro que interpretar e relacionar textos e diferentes códigos de informação (imagens, mapas, textos, memes, postagens, textos de jornal, textos científicos entre outros – que se relacionam a competências gerais) não estão excluídos dessa proposta de formação, pelo contrário – estão incluídos e potencializados.

Um elemento básico e fundamental para esse tipo de trabalho com a História, ou de uma didática da História na perspectiva da práxis, envolve a ideia de tripartição temporal (passado, presente e futuro) com fundamento no presente, na práxis social (RÜSEN, 2015 p. 122), ou o pressuposto da consciência inspirado na Ideologia alemã (MARX e ENGELS, 2007). A práxis é um fundamento da Didática da História, porque também é para a História como ciência.

Metodologia e método – possibilidades de relação teoria e práxis

A metodologia aqui possui duas camadas: a primeira como a aula foi pensada; a segunda como a escrita (enunciação da consciência foram

analisadas). Primeiro a aula: os estudantes tinham acesso ao livro didático (em forma física alguns, e outros em arquivo digital). Adotamos o capítulo 4 sobre a Antiguidade africana, mais especificamente sobre o Egito antigo com base no conceito de civilização (categoria adotada pelo livro e problematizada em aula) para os encaminhamentos básicos da discussão. Além desse material foram adicionados ao conteúdo da aula algumas atualizações correspondentes a historiografia (CLARO, 2012), sobre o continente africano, assim como outras fontes que possibilitavam perceber a historicidade do conhecimento histórico.

Em relação ao Egito antigo, costuma-se destacar em materiais didáticos a relação fundamental com o Rio Nilo e a sociedade egípcia, este foi o elemento de ligação entre as APNP's anteriores e o assunto do Egito. Ou seja, se nas aulas anteriores o conceito de trabalho (como relação do ser humano com a natureza) envolveu um período de caça e coleta, que resultava em determinadas formas de sociedades, agora, com a complexificação das relações sociais em torno de um Estado (outra categoria), também se alteraram as formas de relação dos seres humanos com a natureza (e em sociedade) através do trabalho (categoria). Na organização dos conteúdos a serem discutidos em uma aula síncrona os objetos selecionados foram os seguintes: Egito antigo (características, temporalidades, conceito de civilização); visões da Historiografia sobre a África – historicidade; conceitos como modo de produção, sociedade hidráulica; as relações entre o ser humano e a natureza; o rio Nilo e a sociedade egípcia; as relações entre o ser humano e a natureza e o acesso à água no Brasil; possibilidades de pensamento sobre o futuro – o acesso e os limites do acesso a água no futuro, na relação com elementos políticos e econômicos.

A aula teve início com uma estratégia de chuva de ideias, tal como discutida por (BARCA, 2004) sobre o conceito África. A ideia era fazer um levantamento de ideias históricas prévias e depois realizar as intervenções com os materiais separados para esta atividade. Este levantamento prévio além de ser um elemento metodológico possível no campo da educação histórica (e da educação em geral), foi pensado como maneira de estabelecer o diálogo entre as consciências históricas envolvidas no processo, uma vez que as aulas via

google meet mesmo possibilitando a comunicação, não reproduz a vivacidade dos diálogos da educação presencial. A seguir as fontes históricas escolhidas para o trabalho (relação com a Heurística):

Quadro 1 – fontes utilizadas na APNP 3 e comentários sobre possibilidades de trabalho

Fonte	Observações sobre a fonte
CLARO, Regina. Olhar a África. Fontes Visuais para Sala de Aula. 1. ed. São Paulo: Hedra Educação, 2012. v. 01. 192p	Apresentação sobre as visões da historiografia sobre a África, mas a partir da Europa no século XIX, XX e XXI. (Historicidade do conhecimento).
Slides organizados pelo docente com exposição de elementos básicos sobre o passado da Antiguidade Egípcia.	Características da sociedade com base em elementos da economia, cultura, sociedade, divisão econômica, possibilidades de agricultura e outras atividades, divisões temporais, aspectos arquitetônicos, presença do tema em nossa sociedade através de museus e objetos de arte.
Fantástico - A Jornada da Vida: como o Rio Nilo fez nascer a fascinante civilização egípcia - 14 min Exibição em 5 nov 2017 Link: https://globoplay.globo.com/v/6267751/ acesso em 30/03/2022. Linha de apoio: Conheça a tumba do faraó Quéops, com 146 metros de altura, e as estruturas da Necrópole de Giza, que foi construída com 2 milhões de blocos de pedras.	A reportagem parece seguir elementos semelhantes aos do livro didático explicando elementos do conceito civilização. Também permite uma série de relações entre o passado e o presente, assim como as mudanças da sociedade ao longo do tempo, e da própria relação entre tecnologia e sociedade.
Água limpa para todos, um direito humano distante no Brasil - Edição – 144, por Malu Ribeiro 1 de julho de 2019 Link: https://diplomatique.org.br/agua-limpa-para-todos-um-direito-humano-distante-no-brasil/#:~:text=O%20acesso%20%C3%A0%20%C3%A1gua%20limpa,urbanizadas%20t%C3%AAm%20menor%20disponibilidade%20h%C3%ADdrica. Acesso em 30/03/2022.	Texto que trata do acesso a água no Brasil com uma série de evidências de pesquisas de universidades, assim como de levantamentos realizados pelo Estado brasileiro. Permite uma discussão relacionada às características que envolvem política, economia e sociedade, por exemplo, a disputa entre ideias mais privatistas das redes de saneamento básico e esgoto, assim como a possibilidade de que seja um serviço público em defesa da qualidade de vida das pessoas em sociedade. Trabalha com ideias diferentes e podem subsidiar debates interessantes para a compreensão de elementos que nos dizem respeito cotidianamente (como o acesso à água), assim como a relação entre

	aspectos políticos e econômicos dessa discussão.
Balões de Ar - Capítulo I - O Ar - Señores Punk Rock Primeiro capítulo do disco conceitual BALÕES DE AR. Este capítulo 01, intitulado O AR, é formado por duas músicas: 01 -- Os donos da Atmosfera e 02 -- Me deixa sentir o ar. https://www.youtube.com/watch?v=AWYCb7cUDO8&ab_channel=Digitalcinco acesso em 30/05/2022	O clip da canção se refere a um futuro distópico em que o oxigênio da atmosfera foi capturado por empresas que então comercializam a possibilidade de respirar e continuar vivo. A canção provoca perceber que o que parece absurdo com o ar e a respiração já ocorre com a terra e com a água.

Fonte: O autor, 2022

As fontes apresentadas proporcionam discussões sobre as três expressões temporais (passado, presente e futuro), sempre pensadas a partir do presente. Essas fontes e outros materiais complementares foram disponibilizados aos estudantes, e eles também poderiam solicitar auxílio do docente em horários de atendimento. Foram elaboradas questões sobre todas essas fontes e as respostas foram analisadas de acordo com os conceitos da Aprendizagem histórica debatidos por (RÜSEN, 2012), aqui nos referimos a ideia de “pesquisar a aprendizagem”.

Historiadoras e historiadores docentes, que estejam atentos às falas dos estudantes podem ter ideia das enunciações sobre África em uma chuva de ideias. Depois de um levantamento prévio em aula e do diálogo dessas ideias com o conteúdo selecionado para a aula e a disponibilização das fontes, as questões propostas foram as seguintes:

Quadro 2 – Questões elaboradas aos estudantes para o período assíncrono

Expressão temporal:	Questões:	Fonte:
Passado	1 - Identifique no vídeo elementos que foram discutidos na aula anterior (a respeito do conceito Civilização) e escreva pelo menos três características. Não são três palavras, você deverá escrever e explicar a ideia. 2 - Que fontes são citadas no vídeo como objetos de estudo sobre o Egito Antigo? Aproveite e	**Fantástico - A Jornada da Vida: como o Rio Nilo fez nascer a fascinante civilização egípcia** - 14 min

	comente sobre a frase "o Egito é uma dádiva do Nilo", além do rio, o que mais foi necessário para a existência do Egito?	
Presente	SOBRE O PRESENTE - 3 - Após ler o texto, responda as seguintes questões: a) como a água foi administrada no Brasil, de acordo com as suas leis, até o ano de 2019?; b) O que o texto fala sobre privatização e reestatização da água? (você pode procurar se informar sobre o projeto de lei 4162/2019 que foi comentado na aula).	Para responder a próxima pergunta você precisará ler o texto que está na descrição - O título é "Água limpa para todos, um direito humano distante no Brasil" https://diplomatique.org.br/agua-limpa-para-todos-um-direito-humano-distante-no-brasil/
Futuro	4 - Quais reflexões o vídeo propõe na relação com os assuntos da aula? O que é possível afirmar sobre política e economia a partir das discussões realizadas nessa aula? (É necessário citar elementos das fontes e pensar a partir dos elementos apontados).	**Balões de Ar - Capítulo I - O Ar** - Señores Punk Rock https://youtu.be/AWYCb7cUDO8

Fonte: (o autor, 2022)

É perceptível a motivação provocada pelo docente a partir das escolhas das fontes. Defende-se que a intervenção docente no debate, selecionando elementos importantes para a discussão coletiva, e desde que respeitados os princípios da racionalidade, é algo fundamental, um pressuposto que poderá ser melhor debatido em outra oportunidade, sobre a intervenção de historiadores docentes, por enquanto, me inspiro nas ideias de (ARAUJO, 2017). Outro pressuposto fundamental se relaciona a tripartição temporal, presente – passado, presente – futuro, assim como a busca por um pensamento pautado em fontes plausíveis e de circulação na cultura da sociedade.

Elementos da aprendizagem histórica – possibilidades da práxis analisadas em relação a teoria

A enunciação é expressão da consciência, e as consciências possuem relações com a cultura histórica. A consciência não começa e não termina na escola, assim como envolve mais do que a aula de história, envolve elementos de estética, de política, de sociedade e cultura, vontade de beleza, vontade de

poder. A aprendizagem possível de ser percebida no processo envolve aspectos internos (ou subjetivos, pensados e sentidos) e externos (objetivos, concretos, enunciações). Formação humana em um processo de díade dialética, processo e produto nos contatos entre diferentes narrativas.

A escolha envolveu dois critérios, o primeiro da qualidade da aprendizagem, a segunda, aparece como autocrítica devido às características do período de educação remota. Neste momento é possível perceber o segundo elemento metodológico, da análise das enunciações.

As perguntas realizadas aos estudantes foram divididas entre passado, presente e futuro entendidos aqui como elemento fundante da relação com a temporalidade. Na tabela a seguir se destacam elementos da aprendizagem pensados na relação com a teoria da consciência histórica e os elementos da aprendizagem discutidos por Rüsen (2012). Seguindo a ideia de que "Enunciados linguísticos devem estar também portanto, no primeiro plano do interesse de pesquisa em didática da história" (RÜSEN, 2012 pág. 96). A primeira questão a ser analisada parte do seguinte questionamento:

1 - Identifique no vídeo elementos que foram discutidos na aula anterior (a respeito do conceito Civilização) e escreva pelo menos três características. Não são três palavras, você deverá escrever e explicar a ideia.

Passado	comentários
Nas civilizações da Antiguidade, era muito comum a forte presença do Governo, Religião, Escrita, Leis, Divisão do Trabalho e em Classes Sociais, e a prática da Agricultura. O Egito, como uma das maiores destas civilizações, também se baseava nestes aspectos, e muitos deles foram o que garantiram que esta sociedade se tornasse tão poderosa. Como citado no vídeo A Jornada da Vida - Rio Nilo, o Egito só pode surgir por conta da presença do Rio Nilo, e só pode se tornar tão grandioso por conta da organização social e estatal que possuía. Fora dito que esta sociedade foi o primeiro grande Estado Nacional que existiu, no qual tudo pertencia ao Faraó. Isto ocorria por conta da divisão do trabalho e das classes sociais, que colocavam o Faraó no topo, e aceitavam trabalhar por e para ele. Esta civilização se iniciou com base na agricultura realizada no entorno do rio. Quando este transbordava, as terras ao seu redor se tornavam extremamente férteis, permitindo que o plantio fosse realizado. Assim, os povos que viviam na região e antes eram nômades, se sedentarizaram às margens do rio, criando assim pequenas cidades estado.	Definição temporal Conceito civilização Citação da fonte Estado – conceito Processo de sedentarização – outra fonte

Como entravam em conflito constantemente por territórios, o chefe de um destes nomos decidiu unir todas estas cidades, assim se tornariam mais organizados, e poderiam se desenvolver melhor. Assim, fora criado um governo e as classes sociais. Contudo, a economia, religião e o governo caminhavam muito próximos, e um dependia do outro. O Faraó, que fora determinado a autoridade máxima da sociedade, além de ser visto como o imperador era visto como o descendente dos deuses. Era respeitado não somente pelo seu poder, mas pela figura e imagem que representava. A Religião era politeísta, e consolidava o poder do faraó com a ajuda dos sacerdotes. Estes, eram uma classe que possuía privilégios na sociedade, pois, como doutrinavam a população, ajudava a consolidar o poder do Faraó, exaltando sua imagem. Por conta disso, recebiam diversos direitos que as classes mais baixas não possuíam.	Disputa pela terra Faraó Politeísmo Relação entre Faraó, sacerdotes e o povo. Classes sociais
as construções do Egito as pirâmides que foi cobrida por uma tempestade de areia as plantações de trigo que foi e ainda e a principal plantação do Egito os desenhos da tumbas que representa a agricultura a e da sociedade do Egito divididas por tarefas	Há elementos perceptíveis do vídeo e da questão, mas há dificuldade de comunicação / escrita

Fonte: o autor, 2022.

É possível perceber através dos comentários uma série de elementos que caracterizam o que podemos pensar como uma narrativa histórica. Desde a definição temporal de um determinado passado, a relação com conceitos discutidos nas aulas que se relacionam a elementos da ciência da história, assim como o processo de citar a fonte com a qual se está dialogando. Além de uma visão distanciada a partir de conceitos (como classe social) e visões gerais a respeito das características do passado. Ao mesmo tempo podemos perceber uma limitação na escrita do segundo exemplo, embora há fragmentos de sentidos relacionados a aula, assim como a compreensão do estudante, narrativamente não se explicita um processo com qualidade da expressão da aprendizagem, elemento que levanta indagações sobre as possibilidades dessa forma de compreensão da aprendizagem aos estudantes que possuam, por exemplo, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A limitação neste caso para a compreensão da aprendizagem no período de aula remota estava comprometida pela falta de interação comunicativa com o estudante,

quando seria possível perceber aprendizagens por meio da narrativa oral. Elemento de autocrítica.

A segunda questão realizada foi a seguinte:

2 - Que fontes são citadas no vídeo como objetos de estudo sobre o Egito Antigo? Aproveite e comente sobre a frase "o Egito é uma dádiva do Nilo", além do rio, o que mais foi necessário para a existência do Egito?

Fontes	comentários
As fontes citadas no vídeo A Jornada da Vida - Rio Nilo que são utilizadas como objetos de estudo sobre o Egito Antigo são as Pirâmides e Templos egípcios, as pinturas e esculturas que retratavam cenas do cotidiano e a religião, permitindo entender como a sociedade funcionava, as Tumbas egípcias (as quais eram lotadas de pinturas e objetos que remetiam ao dia-a-dia daquele povo) e, principalmente, os Hieróglifos. Os hieróglifos eram os símbolos que constituíam a escrita do Egito Antigo. É interessante notar a fala do professor Antônio Brancaglion, que diz que apenas quando conseguiram entender a escrita egípcia puderam entender a história do Egito Antigo a partir da própria civilização, e não de acordo com o que outros povos diziam sobre eles. A frase "O Egito é uma dádiva do Nilo" representa que esta civilização apenas pode surgir por conta do Rio Nilo. As antigas civilizações tinham como principal base a agricultura, e, para se sedentarizarem, precisavam encontrar terras férteis e próximas a rios. O Nilo se encontra no meio do deserto do Saara, sendo o único fator naquela região que poderia estimular o início de uma sociedade. Posteriormente, após que os povos já tinham se sedentarizado, elementos como a agricultura, escrita, religião, organização em classes sociais e divisão do trabalho, criação do governo, da economia e leis permitiram que a civilização se desenvolvesse e chegar ao poder que conquistou.	4 fontes e relações com cotidiano, religião Identifica a fala de um professor e comenta sobre a relação com a aula
uma equipe alemã e o professor do museu do rio de janeiro , a agricultura as plantações die trigo	Citação direta

Fonte: o autor, (2022).

A preocupação na elaboração dessa pergunta passava pela compreensão de como se produz conhecimento a respeito do passado, tentando passar por elementos do método da pesquisa de historiadoras/es, ao invés de apenas expor o conteúdo. A fonte, portanto, servia como objeto de análise dos estudantes, assim como a fonte-reportagem apresentava elementos da produção de conhecimento com pesquisas realizadas no Egito, sobre o Egito antigo. Na

narrativa que concentra mais potencialidades da aprendizagem é possível perceber também o caráter multiperspectivado da produção do/a estudante. Enquanto o segundo exemplo realizou apenas a citação direta de alguns elementos narrados no vídeo/fonte.

A terceira pergunta estabelecia relações com o presente. Para responder o/a estudante precisava ler o texto "Água limpa para todos, um direito humano distante no Brasil". Vamos a questão:

Após ler o texto, responda as seguintes questões: a) como a água foi administrada no Brasil, de acordo com as suas leis, até o ano de 2019? b) O que o texto fala sobre privatização e reestatização da água? (você pode procurar se informar sobre o projeto de lei 4162/2019 que foi comentado na aula).

Presente	comentários
No Brasil, até o ano de 2019, a água não foi administrada adequadamente. De acordo com a Fundação SOS Mata Atlântica, diversos rios do país estão severamente poluídos, o que pode causar impactos sociais, econômicos, políticos e ambientais. Muitas regiões do país não tem um acesso adequado a este recurso, e, se possuem, a água pode não estar em sua melhor qualidade. Problemas como a a falta de saneamento básico e despejo de elementos poluentes nos rios e suas nascentes, poluem a água, deixando-a em um estado impróprio para o uso. A Lei das Águas procura assegurar que os órgãos que administram esse recurso sejam públicos, que todos tenham acesso a ele e que a sociedade participe das decisões envolvendo ele, buscando melhorar o uso da água no país. Contudo, mesmo que o Brasil detenha 12% da água doce do planeta, a gestão é mal feita, o líquido não é cuidado e administrado da maneira que deveria, trazendo diversos problemas para a população e o meio ambiente. Inclusive, quanto a privatização da água (que é defendida pela Lei das Águas), houveram casos em municípios em que este recurso passou a ser administrado por instituições privadas. Em Itu, utilizando do argumento que o órgão público estava gastando muito dinheiro e se enchendo de dívidas, uma instituição privada passou a gerir a água e esgoto da cidade. Contudo, realizou diversas irregularidades, tanto quanto à gestão quanto ao contrato, além de descumprir com as obras que estavam programadas. Dessa forma, por cometer tantos erros e irregularidades, os recursos viraram propriedade do estado novamente. Em diversos outros países, a água é um recurso público, pois quando há a privatização, ocorrem diversos conflitos e problemas, apenas piorando a situação.	Se posiciona Apresenta a referência de leitura Apresenta os problemas que evidenciam sua posição Comenta sobre o aspecto legislativo Cita exemplos de municípios que privatizaram e tiveram problemas Um debate entre visão neoliberal e maior participação do Estado.
nao entedi	Necessidade de outro tipo de trabalho

Fonte: o autor, (2022).

Entre 2019 e 2020 a discussão do projeto de lei citado na reportagem fez parte do debate público por algum período, embora não fosse algo que estivesse nas discussões dos estudantes, foi pensado como um assunto importante pelo professor, ou seja, foi uma intervenção especificamente motivada, com base em fontes e nas discussões que envolvem a relação dos seres humanos com a natureza em perspectivas mais ligadas ao presente. Aqui é possível gerar ampliações sobre a relação entre política e economia, entre acesso aos bens naturais como a água e sua relação com a agricultura industrial contemporânea, entre várias outras possibilidades que podem surgir a partir do contato dos estudantes com essas temáticas. A diferença entre as respostas evidencia a dificuldade do diálogo entre estudantes e professor no período das aulas remotas da pandemia, assim como apresentam potencialidades dos processos de ampliação da quantidade de experiências, assim como com a qualidade do pensamento sobre a sociedade no tempo a partir do presente. O estabelecimento de um posicionamento que gera sentido na relação entre a aprendizagem e a experiência pode ser percebido como elemento potencial da aprendizagem (RÜSEN, 2012 pág. 104). O que também pode aparecer sob a forma de uma nova pergunta.

A última questão sobre as relações temporais abria o horizonte de expectativa dos estudantes, mobilizados por uma fonte canção. Alguns subsídios textuais sobre o gÊnero musical para a contextualização e, eis a questão:

4 - Quais reflexões o vídeo propõe na relação com os assuntos da aula? O que é possível afirmar sobre política e economia a partir das discussões realizadas nessa aula? (É necessário citar elementos das fontes e pensar a partir dos elementos apontados).

Futuro	comentários
A música Balões de Ar provoca uma reflexão, mostrando como seria uma realidade em que a população necessitaria pagar para poder respirar. Nesta retratação, o ar fora sugado da atmosfera, e, o que antes era um direito, se tornou um produto, já que as pessoas precisariam comprar balões de ar para conseguir respirar e viver normalmente. Porém, atualmente, isto já acontece em nossa vida. A água, que é um recurso necessário à vida, é paga, mesmo que administrada pelo governo. Ou seja, uma realidade que no vídeo parece tão assustadora e distópica	Estabelece a relação entre o futuro distópico e elementos do presente – a água já é algo privatizável. Análise de elementos

é algo que já vivemos atualmente. O mundo no qual vivemos se caracteriza pelo capitalismo, e preza pelo lucro. Dessa forma, não se importa em cobrar por recursos que deveriam ser direitos de toda a população. Mesmo que a água seja administrada pelo Estado, ainda é necessário que paguemos por ela, ou não temos acesso a esse recurso. Ou seja, o país que deveria prezar pela vida e bem estar de seus cidadãos acaba negando seus direitos. A situação poderia ser pior ainda se a água fosse administrada por alguma instituição privada. Estas instituições tem como principal objetivo o lucro próprio, e se preocupam menos ainda com os direitos e a vida da população. As políticas relacionadas a esse recurso tentam assegurar que seja tratado de uma forma decente e que todos possuam acesso a ele, porém, as políticas econômicas possuem uma maior força, e é quase como se anulassem estas. Os governos procuram lucrar, assim como grande parte da população, e o que deveria ser um direito, se torna um produto a ser comprado, e, infelizmente, nem todos possuem este privilégio.	econômicos do presente. Relação entre o Estado e os cidadãos. Empresas e corporações Desigualdades entre classes sociais
em relação o dinheiro compra tudo os cardões e taqui a pouco vão da vendendo ate o ar	Relação entre presente e futuro

Fonte: o autor, (2022).

Mais uma vez foi possível perceber elementos da aprendizagem, e mesmo a permanência de algumas ideias que precisam ser desenvolvidas, levando em consideração que a aprendizagem histórica se dá em atos comunicacionais e que não se encerram em um assunto da história, mas que se adicionam ao processo formativo dos seres humanos. Tanto as possibilidades de desenvolvimento de posicionamentos sobre elementos da história e do presente (por exemplo, nas discussões políticas e econômicas que envolvem a presença do Estado na economia, ou discursos mais privatistas). Esses elementos podem ser pensados como as várias formas de oposição na práxis da vida, tais como debatidas por (RÜSEN, 2015 pág. 119 – 130). Que envolvem as tensões sociais que se expressam como condições de toda a história possível, desde ambiguidades e contradições de uma história da humanidade, até suas formas de expressão mais localizadas em experiências próximas (no tempo e/ou no espaço).

Considerações provisórias – pesquisar a aprendizagem e as relações com a didática da história

Entre os resultados das análises das enunciações dos estudantes, não apenas os que aqui foram apresentados, mas no processo de correção das atividades dos/as estudantes foi possível observar formas de aprendizagem interessantes na relação com o presente. Em primeiro lugar os estudantes perceberam ideias que estavam entre seus conhecimentos prévios sobre África, e não faziam sentido quando se perguntava sobre o Egito (que eles tinham conhecimentos apenas do passado em sua imensa maioria). Iniciando um processo de expansão qualitativa do pensamento, bem como sua relação com a quantidade de informações. Foi possível perceber a mudança das compreensões a respeito do conceito África – ideia de consciência histórica originária (RÜSEN, 2012 pág. 99), sobre trabalho e agricultura na sociedade e o processo formativo da consciência histórica em relação com a trama pública.

Elementos sensíveis e problemáticos no presente (como o acesso a água) que também são formas de relações entre os seres humanos e a natureza, com o trabalho da agricultura e o problema da contaminação a partir de agrotóxicos também figuraram entre as respostas e interações. As enunciações confirmam (ou contribuem) para a possibilidade de organização da intervenção didática com base em processos de expansão quantitativa e qualitativa da consciência histórica, assim como a intervenção docente ao levar em consideração temas importantes para a experiência coletiva no presente.

Esse elemento tenho defendido como característica do trabalho de historiadores docentes na didática da história perspectivada pela práxis. Em relação ao caso do acesso à água, ou da contaminação por agrotóxicos na água, isso envolve a ideia de que o presente não precisa permanecer como está, ou seja, o futuro tratado como horizonte aberto de possibilidades e o tempo como agente de mudanças. O que poderá colocar em xeque o pensamento fatalista dos problemas sociais, políticos, econômicos e ambientais das sociedades e do mundo de maneira geral.

Os resultados também levaram a identificação de alguns problemas relacionados ao período em que a educação se deu de maneira remota, a

primeira delas parte das possibilidades (ou falta) de acesso dos estudantes à dispositivos eletrônicos e a rede mundial de computadores; a segunda diz respeito a necessidade de avançar as discussões do domínio da educação histórica e da didática da história de maneira mais ampla, sobre as possibilidades de aprendizagem de estudantes que possuem necessidades educacionais específicas. Isso porque, ao escolher trabalhar com textos e reportagens tomados como fontes históricas para que os estudantes pensassem historicamente, alguns estudantes apresentaram dificuldades na produção das narrativas. O que também possibilita a ampliação do diálogo entre formação histórica e a alfabetização e letramento.

Reafirma-se a provisoriedade de algumas discussões, sobretudo ao relatar experiências do período da educação remota, período de alteração radical das experiências educacionais e que anda precisam ser compreendidos e analisados. Assim como não há uma proposta fechada na didática da história e na educação histórica, não tenho a pretensão de indicar formas fechadas de trabalhar no que seria uma perspectiva da práxis, o que não impede de buscar caminhos nessa relação teoria e práxis. Reafirmo, no entanto, algumas ideias apresentadas em textos anteriores (OLIVEIRA, 2017): na relação com a práxis, a vivacidade das interações das ideias históricas dos estudantes como em uma aula presencial ficou muito comprometida durante as aulas remotas. Essas interações das ideias são muito importantes para que os historiadores e historiadoras docentes realizem a apreensão heurística dos enunciados das consciências (escutar e levar em consideração), para que seja possível preparar suas intervenções buscando um processo mais amplo da formação histórica, intervindo numa espécie de curadoria da aprendizagem histórica socialmente distribuída (ARAÚJO, 2017).

Assim como a aprendizagem envolve o contato com ideias diferentes das próprias, quando por exemplo, ocorrem debates de enunciações conflitantes. Existe aí aspectos formativos na relação com a história e com as ideias de outros sujeitos na vida em sociedade. A forma de interação na rede mundial de computadores, por mais que tenha oferecido condições para a continuidade do trabalho, limita o caráter vivo das interações dialógicas entre as consciências,

assim como o acompanhamento das interações dessas consciências com o caráter multiperspectivado possível de acordo com a abordagem e interação com as fontes e com os aspectos de historicidade.

Ainda assim é possível perceber a importância do processo de intervenção docente na relação entre as consciências dos estudantes e o aspecto amplo da cultura histórica, educação escolar, pensamento científico e relação com a sociedade vislumbrando as relações temporais. O que envolve os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais que discutimos nas sociedades do passado, mas que precisam ser compreendidos também em relações mais diretas com a práxis existencial do presente. Pesquisar sobre como as aprendizagens com a história resultam em aspectos volitivos e de motivação da ação também são importantes. Sobretudo quando ao se referenciar na práxis nos preocupamos não apenas como a compreensão do mundo, mas também com a necessidade de transformação. O futuro também é histórico e creio que esse seja, ou deveria ser, um dos elementos básicos em todas as situações de pensabilidade histórica.

Referências:

ARAUJO, V. L. **O direito à história:** o(a) historiador(a) como curador(a) de uma experiência histórica socialmente distribuída. Conversas sobre o Brasil: ensaios de crítica histórica. 1ed.Salvador: Provisória, 2017, v., p. 191-216.

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 e educação e Psicologia Universidade do Minho, 2004. p 131 – 144.

CLARO, Regina. **Olhar a África.** Fontes Visuais para Sala de Aula. 1. ed. São Paulo: Hedra Educação, 2012. v. 01. 192p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** 1845-1846. São Paulo: Boitempo, 2007.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. **A Formação Histórica (Bildung) como princípio da Didática da História no Ensino Médio**: Teoria e Prática. 2017. 444 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

OLIVEIRA, T. A. D. **Uma alteração radical na práxis:** atividades pedagógicas não presenciais (APNP) e algumas reflexões a partir da didática da história. In:

Ivam Lima Gomes; Yussef D. D. Campos; Rafael Saddi. (Org.). Tempos remotos O ensino de história e a pandemia de Covid-19. 1 ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2021, v. 1, p. 159-201. Disponível em: https://www.pacolivros.com.br/tempos-remotos acesso em 21de março de 2023.

RÜSEN, Jörn. (2001) **Razão histórica.** Teoria da história: Os fundamentos da ciência histórica. (trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UnB.

RÜSEN, Jörn.(2012). **Aprendizagem histórica:** fundamentos e paradigmas. Curitiba: W.A. Editores, 2012

RÜSEN, Jörn. (2015) **TEORIA DA HISTÓRIA** Uma teoria da história como ciência. (Trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UFPR, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A CULTURA COMO REFERÊNCIA PARA INVESTIGAÇÃO SOBRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA:** DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E JÖRN RÜSEN. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga.

SEÑORES, Banda. Balões de ar – Capítulo I – **O ar** – Señores punk rock. Digital cinco, 2013. Acesso https://youtu.be/AWYCb7cUDO8 em 29/10/2022

O historiador e a formação histórica: contribuições para o ensino e aprendizagem em História

O PROFESSOR PESQUISADOR: REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA[1]

Geraldo Becker[2]

Ana Claudia Urban[3]

Introdução

Este artigo apresenta reflexões teóricas e metodológicas sobre o processo de ensino e aprendizagem pautado nos fundamentos epistemológicos da História. Os objetivos estão relacionados ao entendimento de algumas metodologias fundamentadas na epistemologia da História e suas contribuições para a constituição de uma metodologia fundamentada na práxis de professores e estudantes, bem como, identificar em investigações (Teses de doutorado) desenvolvidas por pesquisadores ligados ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica do programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH-PPGE-UFPR) elementos para pensar possíveis inspirações para atividades mediadas pela práxis em sala de aula.

No primeiro momento são evidenciadas, descritas e analisadas 3 (três) perspectivas metodológicas fundamentadas na epistemologia da História: 1. Aula-oficina de Isabel Barca; 2. Unidade Temática investigativa de Lindamir Zeglin Fernandes; 3. Matriz da Aula Histórica e a Didática Reconstrutivista da História de Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

Em seguida, são apresentadas, descritas e analisadas 4 (quatro) investigações (Teses de doutorado) desenvolvidas por pesquisadores ligados ao

[1] Trabalho desenvolvido com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES/PROEX) - Código de Financiamento 001.

[2] Professor de História. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/PPGE/UFPR). ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-2455-9469. Bolsista CAPES/PROEX. E-mail: beckergeral@gmail.com

[3] 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). ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001- 9957-8838. E-mail: claudiaurban@uol.com.br

LAPEDUH-PPGE-UFPR: 1. A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de Marcelo Fronza; 2. Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular de Luciano Azambuja; 3. Cinema e Educação Histórica: jovens e sua relação com a história em filmes de Éder Cristiano de Souza; 4. A formação histórica (Bildung) como princípio da Didática da História no Ensino Médio de Thiago Augusto Divardim de Oliveira.

Isabel Barca e a Aula Oficina

As produções da Professora Isabel Barca em fins do século XX e início do XXI constituem-se como um marco inicial para as discussões em torno do campo da Educação Histórica no Brasil. A relação desenvolvida entre a pesquisadora e o LAPEDUH-PPGE-UFPR possibilitou a criação de cursos de extensão universitária ofertados a professores de História das redes Estadual e Municipal do Paraná. Esses cursos segundo Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd (2015, p. 571) possibilitaram aos participantes o aprofundamento teórico e prático, bem como, “reflexões sobre as questões relacionadas às investigações na perspectiva da Educação Histórica, concepção assumida nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Curitiba” no ano de 2006. A metodologia adotada nas Diretrizes está fundamentada na proposta da Aula Oficina teorizada por Barca e publicada em 2004 nas Actas das IV Jornadas internacionais de Educação Histórica, com o título Aula Oficina: do projecto à avaliação.

Nesta proposta o professor deve se assumir como um investigador social, ou seja, aprender a interpretar o mundo conceitual dos estudantes, sem classificações de certo ou errado, completo ou incompleto, mas para compreender e ajudar a modificar positivamente a conceitualização dos estudantes, proposta relacionada ao construtivismo social. Este modelo permite que os estudantes sejam vistos como um dos agentes do seu conhecimento, as atividades desenvolvidas por eles nas aulas devem ser diversificadas e intelectualmente desafiadoras e os materiais produzidos são integrados na avaliação (BARCA, 2004, p. 133).

Para melhor compreensão da proposta, a autora apresenta uma tabela sintetizando estas ideias:

Figura 1. Modelo de Aula-oficina

Paradigmas Educativos | modelo de aula-oficina

lógica	o aluno, agente da sua formação com ideias prévias e experiências diversas o professor, investigador social e organizador de actividades problematizadoras
saber	modelo do saber multifacetado e a vários níveis: - senso comum - ciência - epistemologia
estratégias e recursos	múltiplos recursos intervenientes aula-oficina
avaliação	material produzido pelo aluno, testes e diálogos
efeitos sociais	agentes sociais

Figura 3 | o modelo de aula construtivista

Fonte: Barca (2004).

Com o título, Projetar uma aula de História, a autora comenta que nesta perspectiva o ensino de História possui como pressuposto o desenvolvimento de competências específicas e transversais numa concepção de progressão gradual sintetizada da seguinte forma: I. Interpretação de fontes – ler diversas fontes históricas com diferentes suportes e linguagens, cruzar as fontes nas suas intenções, mensagens e validade, selecionar as fontes por meio de critérios de objetividade metodológica, para confirmar ou refutar as hipóteses explicativas e descritivas; II. Compreensão contextualizada – entender ou buscar o entendimento sobre situações sociais e humanas em diferentes tempos e espaços, relacionar os sentidos do passado com as suas atitudes no presente com projeção de futuro, levantar novas questões e hipóteses a investigar, estes procedimentos constituem a essência da progressão do conhecimento; III. Comunicação - exprimir a compreensão e a interpretação das experiências humanas ao longo do tempo com sensibilidade e inteligência, utilizando os diversos meios de comunicação (BARCA, 2004, p. 134-135).

Em relação ao acompanhamento da mudança conceitual dos estudantes visando o desenvolvimento dessas competências, a autora comenta que as tarefas realizadas nas aulas devem ser claramente explicitadas e os planejamentos precisam respeitar as vertentes requeridas numa aula, em termos de competências a destacar, conteúdos temáticos alinhavados a questões problematizadoras e a experiências de aprendizagem, bem como, avaliação contínua e em algumas ocasiões formal, das tarefas. Nessa perspectiva, uma aula-oficina em História, de inspiração construtivista deve atender as seguintes

vertentes: 1. Levantar e trabalhar as ideias iniciais que os estudantes manifestam tacitamente de forma diferenciada; 2. Propor questões problematizadoras que constituam desafios cognitivos aos estudantes; 3. Desenvolver tarefas relacionadas a competências em foco; 4. Integrar as tarefas em situações diferentes que possibilite aos estudantes trabalharem individualmente ou em pares, por escrito ou oralmente; 5. Avaliar qualitativamente em vários momentos a progressão da aprendizagem em relação ao nível conceitual dos estudantes (BARCA, 2004, p. 135-137).

Para a concretização de uma aula-oficina, o levantamento das ideias tácitas dos estudantes pode ser realizado no início da aula informalmente ou em caráter mais sistemático, por meio de explicações por palavras dadas pelos mesmos aos conceitos apresentados pelo professor sobre um determinado tema histórico. A partir desse momento, são selecionadas fontes históricas que representam posturas divergentes sobre o assunto em estudo. Para o cruzamento das fontes pode-se trabalhar com questões que serão respondidas pelos estudantes. Em relação a avaliação sistemática das aprendizagens, pode ser realizada uma análise sobre as ideias iniciais e o momento final da intervenção educativa (BARCA, 2004, 139-141).

Cabe salientar nesse momento que a proposta da Aula oficina, cujos fundamentos estão relacionados na mudança conceitual visando o desenvolvimento de competências, possui como pressupostos a investigação e a valorização dos conhecimentos tácitos dos estudantes, o trabalho com fontes históricas diversificadas que discutem o tema estudado de forma divergente e a produção de narrativas para avaliar a progressão conceitual apresentada nas ideias iniciais e após o momento da intervenção. Importante destacar também, que muitas pesquisas desenvolvidas nos cursos de extensão universitária ofertados pelo LAPEDUH-PPGE-UFPR nessa perspectiva apresentaram contribuições e reflexões sobre encaminhamentos metodológicos que podem ser desenvolvidos no processo de ensino e aprendizagem em História.

Lindamir Zeglin Fernandes e a Unidade Temática Investigativa

No ano de 2007 no contexto do processo de formação continuada do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, a Professora Lindamir Zeglin Fernandes, orientada pela Professora Doutora Maria Auxiliadora Moreira Schmidt da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sistematizou e desenvolveu o artigo A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa.

A pesquisa surgiu a partir de setembro de 2003 no Seminário Investigar em Ensino de História, coordenado por Maria Auxiliadora Schmidt e promovido pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná-(PPGE/UFPR). Nele, a Professora Doutora Isabel Barca apresenta a metodologia da aula oficina e passa a orientar os participantes no planejamento de uma aula nessa perspectiva.

A partir das orientações e sistematizações desenvolvidas no Seminário sobre a metodologia da aula oficina, alguns participantes assessorados pela professora Maria Auxiliadora Schmidt iniciaram ou deram continuidade nas pesquisas, porém algumas adaptações precisaram ser realizadas. A primeira foi sobre a escolha das temáticas orientadas pela diretriz curricular e pelo planejamento do professor. A segunda era referente à importância da clareza dos objetivos de ensino relacionados a uma temática para a elaboração de questões que visavam investigar os conhecimentos prévios dos estudantes (FERNANDES, 2007, p. 6-7).

Para ilustrar como que os professores poderiam introduzir a perspectiva da metodologia da aula oficina dialogando com o Currículo, a autora apresenta um quadro como exemplo:

Figura 2. Temática: A conquista dos direitos da mulher e seu significado para os alunos em relação às suas famílias

Objetivos de ensino	Perguntas para a investigação dos conhecimentos prévios
Identificar as conquistas históricas da mulher a partir do séc. XIX	A mulher sempre teve os mesmos direitos que o homem? Explique.
Avaliar as conquistas e dificuldades da mulher na vida pública e privada	Na vida pública e privada a mulher já adquiriu igualdade em relação ao homem? Explique.
Compreender que a conquista de direitos da mulher provocou e provoca mudanças no cotidiano da família.	Quais as mudanças que a conquista de direitos provocou e provoca na sua vida e na vida de sua família?
Refletir sobre a situação atual da mulher para propor possíveis soluções às políticas públicas.	Em sua opinião, frente à situação atual, o que precisa ser feito em relação às leis e políticas públicas para a mulher?

Fonte: Fernandes (2007).

As experiências desenvolvidas em sala de aula pelo grupo de professores, que continuaram as pesquisas em colaboração com a UFPR, apontaram a necessidade de novas adaptações em relação à problematização dos conhecimentos prévios, a sistematização da comunicação por parte dos estudantes como um elemento de avaliação formal e pela aplicação de um instrumento de meta cognição, cuja finalidade estava relacionada à verbalização da consciência histórica sobre indicativos de como ensinar, do que ensinar, e como os estudantes interpretam e aprendem as diversas narrativas (FERNANDES, 2007, p. 7-8).

Nesse sentido, Fernandes (2007, p. 8) aponta que apesar das práticas partirem da perspectiva da aula oficina, as novas adaptações apontadas e as diferenças na organização de ensino e na hora-aula entre Brasil e Portugal justificavam “a denominação unidade temática investigativa”.

Nessa perspectiva, a autora propõe alguns procedimentos para seu desenvolvimento: 1. Definição da temática de estudo de acordo com as diretrizes curriculares; 2. Perguntas para investigar as Ideias históricas iniciais dos estudantes sobre a temática escolhida; 3. Categorização, análise e problematização dessas ideias junto aos estudantes para indicar a intervenção pedagógica a ser desenvolvida pelo professor; 4. Produção da comunicação pelos estudantes em forma de narrativas, charges, histórias em quadrinhos, desenhos entre outros; 5. Aplicação e análise de um instrumento de metacognição por meio de perguntas para captar a verbalização do estudante quanto a sua consciência história; 6. Registro, seleção e arquivamento na

biblioteca da escola do caminho e das reflexões do professor e da produção dos estudantes, para que em outros momentos com turmas diferentes possam ser utilizadas em conjunto com outros documentos, materiais e com o manual didático (FERNANDES, 2007, p. 7-8).

A partir desses apontamentos, a autora elabora um quadro explicativo sobre a estrutura e os elementos constituintes da Unidade temática investigativa

Figura 3. Modelo Unidade Temática Investigativa

a- Definição de temática, conforme diretrizes curriculares;
b- Preparação da investigação dos conhecimentos prévios, tendo por base os objetivos de ensino;
c- Aplicação da investigação junto aos alunos;
d- Categorização e análise, pelo professor;
e- Problematização junto aos alunos;
f- Intervenção pedagógica do professor (Interpretação e contextualização de fontes);
g- Produção de comunicação, pelos alunos (narrativa, história em quadrinhos, jornal, charge, paródia e outros).
h- Aplicação de instrumento de meta cognição.
i- Guarda de algumas produções dos alunos e reflexão do professor, na biblioteca escolar.

Fonte: Fernandes (2007).

Por meio dos procedimentos para o desenvolvimento da unidade temática investigativa, percebe-se que a maior parte de seus elementos constituintes está fundamentada na proposta da Aula Oficina (BARCA, 2004), cuja ênfase está na valorização dos conhecimentos históricos dos estudantes e no trabalho do professor como pesquisador. O novo elemento A guarda de algumas produções dos estudantes e reflexões do professor na Biblioteca da escola, está relacionado a utilização desse material em futuras pesquisas em aulas de História. Nesse sentido, a proposta da unidade temática investigativa pode apontar caminhos e reflexões em relação à constituição de uma metodologia fundamentada na práxis de professores e estudantes.

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt: a Matriz da Aula Histórica e a Didática Reconstrutivista da História

A concepção de aprendizagem, baseada na cognição histórica situada na ciência de referência e nas ideias de Jörn Rüsen sobre a Didática da História, criou possibilidades do desenvolvimento de uma metodologia de ensino da

História pautada nos processos de formação do pensamento histórico e da consciência histórica.

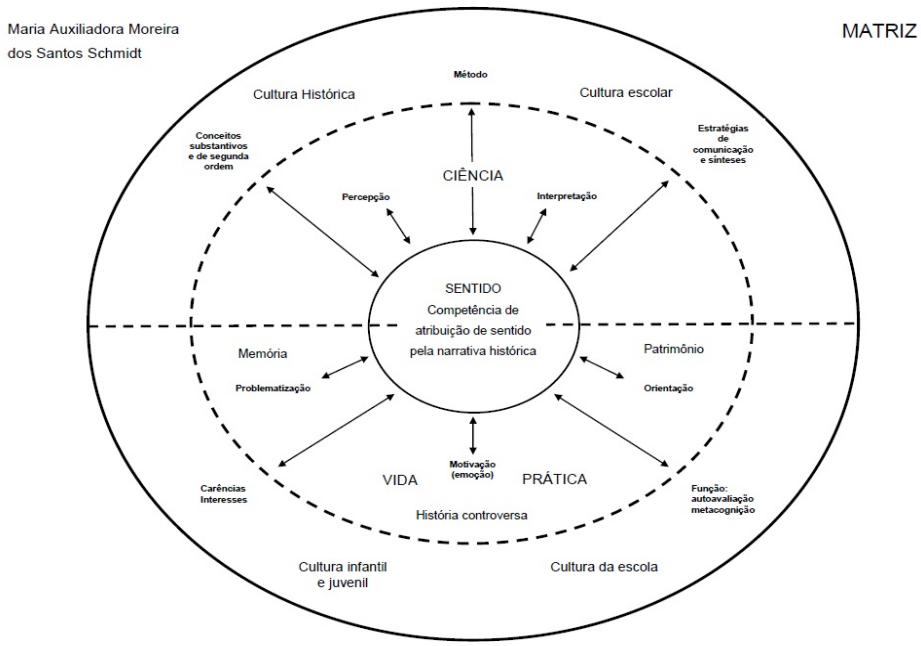
Nessa perspectiva, foi desenvolvida por Schmidt (2020, p. 128) a primeira Matriz da "Aula Histórica"[4], cujas principais referências são a Matriz Disciplinar da História, a Matriz do Pensamento Histórico e a Matriz da Didática da História, de Jörn Rüsen (2010a, 2015, 2016). Nesta Matriz foram incorporadas questões relacionadas às tensões entre as categorias, cultura histórica e cultura escolar, "a inclusão de conteúdos relacionados a temas controversos da história do Brasil, bem como o lugar e o significado da memória e do patrimônio histórico na aprendizagem histórica". Segundo a autora

> [...] ao utilizar a metodologia da "Aula Histórica", o professor poderá, juntamente com seus alunos, realizar o percurso da produção do conhecimento histórico em suas aulas. Isto não significa que o objetivo é transformar os alunos em historiadores, mas contribuir para a formação do pensamento histórico e da consciência histórica. (SCHMIDT, 2020, p. 133)

Ao perceber as preocupações dos professores de história sobre a categoria cultura e sua articulação entre os "processos que formam as relações entre a vida prática (práxis) e a ciência", a autora reestrutura a primeira proposta da Aula Histórica e insere a categoria de "prática social como ponto de partida e de chegada da aprendizagem e do ensino de história" (SCHMIDT, 2020, 135). Desta forma, a matriz reestruturada passa a ser denominada Matriz da Didática Reconstrutivista da História. Nela são incorporados elementos da matriz da Didática de Jörn Rüsen e a perspectiva da prática social de Demerval Saviani (1999).

[4] Foi utilizada como referência e incluída no ano de 2016 nas Diretrizes Curriculares para o Ensino de História da Rede Municipal de Ensino de Curitiba-PR.

Figura 4. Segunda Matriz da “Aula Histórica” ou Matriz da Didática Reconstrutivista da História



Fonte: Schmidt (2020).

A partir da prática social, a dinâmica do percurso sugerida pela matriz, busca investigar e reconhecer as carências de orientação e os interesses em relação ao conteúdo da História a ser trabalhado. Segundo Schmidt (2020, p. 138) este processo pode ser investigado a partir das relações entre interesses e carências “com a memória e o patrimônio histórico material e imaterial”. Este primeiro momento possibilita ao professor desenvolver trabalho com conteúdos da História ou conceitos substantivos e com conceitos epistemológicos ou estratégias cognitivas do pensamento histórico e assim, organizar metodologicamente junto aos estudantes a problematização e a interpretação de fontes históricas. Após percorrerem o caminho de produção do conhecimento histórico, os estudantes devem expressar suas consciências históricas por meio de narrativas, sejam escritas, quadrinhos, vídeos entre outras. A autora ressalta que “a referência às fontes e o uso de marcadores temporais podem ser considerados importantes indícios de que a narrativa das crianças e jovens tem uma natureza histórica”. A última fase deste percurso está relacionada à compreensão por parte dos estudantes desses procedimentos, pois é por meio dela que os estudantes tomam “consciência dos seus processos cognitivos,

atribuindo significados e conferindo sentidos ao que aprenderam" (SCHMIDT, 2020, p. 139).

No percurso sugerido pela matriz da Didática Reconstrutivista da História, a relação entre a práxis e a ciência da história possibilita a formação do pensamento histórico e o desenvolvimento da competência de atribuição de sentido. De acordo com Schmidt (2020, p. 139) a "categoria 'sentido' assume o papel de um conceito-chave na aprendizagem histórica, englobando a forma, o conteúdo e a função do ensino e aprendizagem". Ainda conforme a autora, a centralidade desse conceito "qualifica a perspectiva da 'história reconstrutivista' de Jörn Rüsen, em que se busca fazer o passado emergir significativamente do presente", visto que, as experiências do passado ao se conectarem com o presente com significado e sentido tornam-se históricas, abrindo possibilidades para que o homem no presente molde o mundo com expectativas de futuro.

Nessa perspectiva, segundo Schmidt (2020, p. 15) a Didática Reconstrutivista da História pensa a aprendizagem fundamentada na "cognição histórica situada na própria História para a formulação do método de ensino", nessa lógica, professores e estudantes "percorrem o caminho da relação presente, passado e futuro, reconstituindo-a e reconstruindo-a desafiados pela possibilidade de produzir novas compreensões e novas narrativas históricas", realizando em sala de aula os "princípios da metodização do conhecimento histórico".

Percebe-se que a proposta da Aula Histórica como metodologia da Didática Reconstrutivista da História possui a concepção de aprendizagem pautada na cognição histórica situada na ciência de referência. Nesse sentido aponta possibilidades metodológicas relacionadas à relação entre a práxis e a ciência da História, ao percurso da produção do conhecimento histórico, ao desenvolvimento da competência de atribuição de sentido, a formação do pensamento histórico e da consciência histórica.

Reflexões e possíveis inspirações metodológicas em pesquisas sobre Educação Histórica

Entre as várias pesquisas desenvolvidas por investigadores vinculados ao LAPEDUH/PPGE/UFPR, foram selecionados alguns trabalhos que, pelas suas sistematizações, reflexões e abertura, proporcionam pensar possibilidades metodológicas para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da História em sala de aula. Com tal escolha não se está excluindo as demais pesquisas, no entanto, como a presente pesquisa intenciona pensar a questão metodológica do ensino de História, foram selecionadas as pesquisas que serão discutidas neste item. A escolha não é limitadora, mas é um exercício de investigação no sentido de pensar metodologias voltadas ao ensino de História.

Nessa perspectiva, apresenta-se a seguir investigações sobre aprendizagem histórica, também denominada de Educação Histórica, visto que dialoga intrinsecamente com os referencias da epistemologia da História e com a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen, e desta forma, se aproximam das discussões propostas nessa tese.

O primeiro trabalho, a tese de doutorado de Marcelo Fronza defendida em 2012 com o título A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos. Nela o autor apresenta uma contextualização teórica a partir da teoria da consciência histórica e sua relação com a formação do pensamento histórico (RÜSEN, 2010a, 2010b, 2010c) e da cognição histórica dos sujeitos em contexto de escolarização (SCHMIDT, 2009), assim como também discute questões como autoconhecimento identitário, relações entre a cultura juvenil, a cultura escolar e as histórias em quadrinhos. O instrumento de investigação foi pautado nos princípios da pesquisa qualitativa com questões abertas cujos objetivos eram entender como os jovens compreendiam a relação entre as histórias em quadrinhos e a verdade histórica. Para tanto, na quarta parte do instrumento de investigação confrontou dois fragmentos de histórias em quadrinhos referentes à temática da Independência do Brasil em 7 de setembro de 1822, o primeiro desenvolvido totalmente por quadrinistas e o segundo roteirizada por uma

historiadora brasileira, cujas pretensões estavam voltadas a uma abordagem didática a partir de critérios historiográficos. Em seguida solicitou aos estudantes a produção de uma história em quadrinhos sobre esse tema. As considerações do autor revelam que as ideias dos estudantes sobre verdade histórica e intersubjetividade auxiliaram na construção de alguns critérios para a constituição de uma aprendizagem histórica fundamentada em princípios humanistas.

Nesta pesquisa percebe-se que as histórias em quadrinhos relacionadas a conteúdos curriculares podem ser trabalhadas em sala de aula, visto que, são consideradas artefatos da cultura juvenil e possibilitam o autoconhecimento histórico por meio do aprendizado histórico. Ao enquadrar a pesquisa no campo da Educação Histórica e contextualizar com a teoria da consciência histórica referente às operações mentais como experiência, interpretação e orientação, o autor proporcionou possibilidades de se pensar uma metodologia do ensino de História, a partir de histórias em quadrinhos, pautada na atribuição de sentidos relacionada à práxis dos estudantes.

A tese de doutorado intitulada Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular, defendida em 2013 por Luciano Azambuja investigou as protonarrativas escritas por estudantes brasileiros e portugueses sobre seus gostos musicais a partir de leituras e escuta de uma fonte canção. A metodologia da pesquisa empírica articulou e sintetizou as perspectivas dos métodos da pesquisa histórica e da pesquisa em ensino e aprendizagem em história, por meio da pesquisa qualitativa de natureza narrativística, descritiva e etnográfica. Os resultados da pesquisa indicaram que as protonarrativas escritas pelos estudantes sobre seus gostos musicais a partir de leituras e escuta de uma fonte canção podem mobilizar temporalidades, competências e dimensões da consciência histórica e da identidade histórica. Estes resultados são apontados pelo autor, como um ponto de partida para o processo de formação escolar da consciência histórica e da identidade histórica de estudantes do Ensino Médio.

Ao pesquisar protonarrativas desenvolvidas por estudantes sobre canções e seu potencial para as aulas de História, o autor demonstrou uma

possível relação entre canção popular e fonte histórica, bem como, o uso da canção popular como fonte histórica no ensino e aprendizagem da História. Estes apontamentos contribuem para reflexões sobre possibilidades de desenvolvimento de trabalhos em sala de aula relacionando conteúdos curriculares e canções populares a partir de interesses e carências da práxis dos estudantes.

Outra investigação para pensar possíveis encaminhamentos metodológicos é a tese de doutorado de Éder Cristiano de Souza defendida em 2014, intitulada Cinema e Educação Histórica: Jovens e sua relação com a história em filmes. Nela, o pesquisador buscou por meio de um trabalho com filmes em sala de aula discutir a aprendizagem de jovens estudantes. Sua pesquisa se distinguiu de outras que tratam da questão de ensinar História a partir da cinematografia, por possuir um perfil investigativo não prescritivo, e por inserir novos conceitos como cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009), Literacia histórica (LEE, 2006) e consciência histórica (RÜSEN, 2012).

O conceito de cultura histórica (RÜSEN, 2014) fundamentou a seleção dos filmes escolhidos para serem trabalhados. O percurso metodológico se iniciou com estudos exploratórios, nos quais o pesquisador constatou que os jovens tomam os filmes como formas de acesso ao conhecimento objetivo do passado. A partir dessa constatação problematizou conceitos de intencionalidade, objetividade e multiperspectividade para analisar como a abordagem do nazismo com filmes distintos mobilizavam essas categorias do conhecimento histórico na cognição dos jovens estudantes. No estudo final, o pesquisador utilizou a metodologia do grupo focal[5] com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública, os mesmos, assistiram 03 (três) obras cinematográficas (O triunfo da vontade; A queda! As últimas horas de Hitler e O pianista) e discutiram as ideias históricas mobilizadas na atividade. Por fim, analisa formas de aprendizagem constatadas na pesquisa e tenta destacar potenciais e limitações em relação ao trabalho com filmes no ensino de História.

[5] Na metodologia do grupo focal, o investigador observa não interfere, mas oportuniza uma discussão entre os sujeitos pesquisados.

A pesquisa apresenta alguns elementos que contribuem para pensar o trabalho com a linguagem fílmica em sala de aula: 1. A constatação de que os jovens estudantes tomam filmes como formas de acesso ao conhecimento do passado; 2. A linguagem fílmica quando confrontada com critérios de validação do conhecimento histórico proporcionou o aumento das experiências históricas de maneira complexa e racional; 3. A aprendizagem por meio de narrativas fílmicas referenciadas nas protonarrativas relacionadas à cultura histórica dos estudantes; 4. Estudo deu voz aos estudantes, suas opiniões, impressões e conclusões, a partir de uma metodologia que envolveu uma relação dialógica entre estudantes e pesquisador.

Inserida no campo da Didática da História e discutida no âmbito da teoria e filosofia dessa ciência, a tese de doutorado intitulada A formação histórica (Bildung) como princípio da Didática da História no Ensino Médio: teoria e práxis, defendida em 2017 por Thiago Augusto Divardim de Oliveira investigou as possibilidades de uma relação de ensino e aprendizagem perspectivada pela práxis e as contribuições dessa proposta para as teorias da aprendizagem e para o processo de constituição da aprendizagem histórica na escola. Para tanto, o autor buscou no primeiro momento analisar documentos oficiais que regulamentam e orientam a existência formal no Brasil da disciplina de História no Ensino Médio. No segundo momento, realizou investigações com estudantes e professores do Ensino Médio que atuavam com a disciplina de História utilizando a metodologia da pesquisa-ação em um estudo individual e da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008) em um desdobramento coletivo. No terceiro momento foi realizado um inventário (GRAMSCI, 1984) relacionado às teorias e Filosofias da História que influenciaram grupos de diferentes países como Portugal, Inglaterra, Alemanha e Brasil que discutem Didática da História. Na última parte da pesquisa o autor faz uma síntese dos 03 (três) momentos anteriores. Os resultados apontaram possibilidades do referencial da práxis para o processo de ensino e aprendizagem em História em contraposição a pedagogia das competências. Nesse sentido valorizam os processos de formação de acordo com as enunciações das consciências históricas dos estudantes, reconhecem limites e possibilidades das teorias, potencialidades e

possibilidades do trabalho na práxis das salas de aula, fragilidades da aprendizagem histórica na educação escolar no que se refere às políticas da educação.

As discussões apresentadas pelo autor em sua pesquisa sobre a relação ensino e aprendizagem perspectivada pela práxis e as contribuições dessa proposta para as teorias da aprendizagem e para o processo de constituição da aprendizagem histórica na escola, bem como, sobre a potencialidade do processo de educação histórica a partir das demandas da práxis individual e coletiva, possibilitam reflexões para pensar a práxis como fundamento do método e da metodologia do ensino de História com vistas à atribuição de sentidos à experiência humana no tempo.

Considerações finais

Percebe-se que as pesquisas desenvolvidas pelos investigadores vinculados ao LAPEDUH/PPGE/UFPR apresentam sistematizações e reflexões pautadas na teoria da consciência histórica, na cognição histórica situada na ciência da História e no processo de ensino e aprendizagem perspectivado pela práxis. As contextualizações e relações presentes nas pesquisas sobre histórias em quadrinhos, cultura juvenil, cultura escolar, canção popular, fonte histórica, identidade histórica, filmes em sala de aula, Literacia histórica, cultura histórica e o processo de ensino e aprendizagem em História, perspectivado pela práxis proporcionam pensar possibilidades metodológicas para o desenvolvimento de atividades mediadas pela práxis de estudantes e professores em sala de aula.

Em relação às metodologias apresentadas nas propostas da Aula Oficina, Unidade Temática investigativa e na Matriz da Aula Histórica, ficaram evidentes que o processo de construção e desenvolvimento metodológico deve estar fundamentado na problematização dos conhecimentos, dos interesses, das carências de orientação que os estudantes apresentam sobre determinado tema histórico com o conhecimento científico. Nessa perspectiva é possível pensar a relação ciência e práxis como fator fundamental para a atribuição de sentidos à experiência no tempo.

Referências

AZAMBUJA, L. **Jovens alunos e aprendizagem histórica**: perspectivas a partir da canção popular. 500 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/30449>. Acesso em 10 jan. 2020.

BARCA, I. Aula Oficina: do projecto à avaliação. In: BARCA, I. (Org.). Para uma educação histórica com qualidade. **Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.

FERNANDES, L. Z. **A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica**: da aula oficina à unidade temática investigativa. Artigo apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (PDE). Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/158-4.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2022.

FRONZA, M. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos.** 478 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/28235>. Acesso em 10 jan. 2020.

GEVAERD, R. T. F. G. Ensino de História na perspectiva da Educação histórica: o caso da rede municipal de Curitiba. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 3, p. 565-578, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/296685083_Ensino_de_Historia_na_perspectiva_da_Educacao_historica_o_caso_da_rede_municipal_de_Curitiba>. Acesso em: 04 mar. 2022.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história** [Parte I – Introdução ao estudo da Filosofia e do Materialismo Histórico]. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, v, 22, n. especial, p. 131-150, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543/4057>. Acesso em: 12 jan. 2020.

OLIVEIRA, T. A. D. de. **A formação histórica (Bildung) como princípio da Didática da História no Ensino Médio**: teoria e práxis. 444 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade

Federal do Paraná. Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/48066>. Acesso em 12 jan. 2020.

RÜSEN, J. **Razão histórica**: teoria da historia: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de: MARTINS, E. de R. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010a.

RÜSEN, J. **História viva**: teoria da historia: fundamentos da ciência histórica. Tradução de: MARTINS, E. de R. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010b.

RÜSEN, J. **Reconstrução do passado**: teoria da historia: os princípios da pesquisa histórica. Tradução de: MARTINS, E. de R. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010c.

RÜSEN,J. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Jörn Rüsen, com a colaboração de Ingetraud Rüsen. Tradução de: RAUTMANN, P. H.; PEREIRA, C. da C.; MARTINESCHEN, D.; PAULINO, S. Curitiba: W.E. Editores, 2012.

RÜSEN, J. **Cultura faz sentido**: orientações entre o hoje e o amanhã. Tradução de: SCHNEIDER, N. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RÜSEN, J. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Tradução de: MARTINS, E. de R. M. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

RÜSEN, J. A Função da Didática da História: A Relação entre a Didática da História e a (meta) História. In: SCHMIDT, M. A.; MARTINS, E. de R. (Orgs.). **Jörn Rüsen**: contribuições para uma teoria da didática da história. Curitiba: W. A. Editores Ltda, 2016. p. 13-42.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SOUZA, É. C. de. **Cinema e Educação Histórica**: Jovens e sua relação com a história em filmes. 358 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/36157>. Acesso em: 12 jan. 2020.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (Orgs.). **Aprender história:** perspectivas da educação histórica. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 21-51.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: CRV, 2020.

POR QUE REFLETIR SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ENSINO DE HISTÓRIA? UMA ANÁLISE DAS EXPLICAÇÕES DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA

Aaron Sena Cerqueira Reis[1]

Introdução

Neste trabalho, apresentamos resultados parciais do projeto de extensão "História e Educação de Surdos", promovido pelo Departamento de História em parceria com o Departamento de Letras-LIBRAS da Universidade Federal de Sergipe. Nele, objetivamos fomentar o respeito e valorização da cultura surda, contribuir com a produção de material didático de História para surdos, além de oportunizar o letramento histórico de estudantes surdos e ouvintes.

O projeto está em consonância com diversos marcos legais, a exemplo da Lei nº 10.436/2002, a Lei de Libras; do Decreto nº 5.626/2005, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão da Libras como disciplina nos cursos de formação de professores; da Lei nº 13.005/2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação e; da Lei nº 14.191/2021, que dispõe sobre a Educação Bilíngue de surdos.

As ações de extensão promovidas no âmbito do projeto visam o reconhecimento e valorização da educação bilíngue-bicultural e inclusiva, alinhando-se, portanto, a um movimento de reconhecimento político e de luta contra a colonização do currículo (SKLIAR, 2013). Ademais, interessa-nos contribuir para que estudantes de licenciatura, sobretudo de História, adquiram domínio não apenas dos conteúdos e saberes relacionados a sua especialidade, mas também, ao domínio de outros conhecimentos e esquemas que podem estar relacionados a suas práticas docentes (AZEVEDO, 2017).

Até o momento, foram realizados três minicursos que enfatizaram os desafios dos processos de ensino-aprendizagem de História para surdos. Ao final de cada atividade, os participantes foram convidados a responder a uma

[1] Doutor em Educação. Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: aaron_sena@hotmail.com

enquete. Neste texto, analisamos as respostas apresentadas pelos nossos estudantes, buscando extrair as justificativas utilizadas para explicar a importância da educação de surdos no ensino de História.

Educação de Surdos no Ensino de História: uma reflexão necessária

Para a maioria dos historiadores, a escola dos Annales representou um importante movimento de renovação e inovação das práticas historiográficas. Sob a égide desse fenômeno, assistimos ao processo de ampliação nas concepções de fonte, objeto e sujeito histórico. Nesse sentido, a História acadêmica passou a conceder voz àqueles que, até então, eram excluídos. No Brasil, ao longo das décadas de 1980 e 1990, esse movimento competiu para a consolidação do Ensino de História, campo de pesquisa de grande relevância, já que promove a reflexão didática da nossa disciplina acadêmica.

Ocorreu, no entanto, um descompasso: enquanto a História trazia à tona as personagens anônimas, marginalizadas e, mesmo, excluídas da sociedade, seu ensino não demonstrava preparo para atender àqueles que necessitavam de práticas educacionais especializadas (VERRI; ALEGRO, 2006). Se por um lado, nossa ciência de referência abandonava temas tradicionais, voltando-se para o âmbito cultural e favorecendo a valorização dos povos surdos em diferentes períodos e comunidades, o mesmo não ocorria com a História escolar, que continuava a invisibilizar os surdos dentro das salas de aula (STROBEL, 2016).

Ainda hoje, o ensino de História enfrenta vários desafios quanto ao processo de inclusão de estudantes surdos, a exemplo da carência na oferta de disciplinas especializadas em cursos de formação inicial ou continuada de professores. Esse obstáculo implica diretamente na precarização da formação docente para o atendimento desse público, ocasionando, por conseguinte, dificuldade na elaboração de planejamentos de ensino que contemplem os estudantes surdos (REIS; SILVA, 2023).

Quando enfatizamos a importância da Educação de Surdos no Ensino de História, pretendemos sensibilizar professoras e professores, experientes ou em formação, acerca da necessidade de saber lidar com a diversidade presente em

sua área de atuação. Esse cuidado parte, não necessariamente da obrigatoriedade do aprendizado da LIBRAS – o que pode ser interessante – mas sobretudo pelo reconhecimento da história e cultura surda, bem como das especificidades que esse tipo de educação requer.

Partindo da Educação de Surdos, entrevemos a necessidade de reflexão sobre o papel do professor, do tradutor e do intérprete de Libras, profissionais capazes de promover um ensino de História inclusivo, sobretudo nas instituições em que o espaço é compartilhado por estudantes surdos e ouvintes (QUADROS, 2019). Atuando diretamente na formação docente de jovens historiadores, nosso intuito é promover o debate sobre esse tema que, embora se faça cada vez mais premente, ainda é pouco explorado nos cursos de licenciatura.

Percurso metodológico

Seguindo os pressupostos da investigação qualitativa, descrevemos um conjunto de ideias construídas por diferentes sujeitos em um ambiente favorável à interpretação e atribuição de sentidos ao fenômeno em cheque: a Educação de Surdos e o Ensino de História (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Sergipe (UFS), entre os meses de agosto e outubro de 2022, contando com a participação de 31 estudantes dos cursos de História (28), Dança (1), Serviço Social (1) e Letras (1). Ao final de cada minicurso, os participantes responderam à enquete: *Em sua opinião, por que devemos refletir sobre a surdez ou a educação de surdos no ensino de História (ou em sua área de atuação)?* As respostas foram analisadas de acordo com os pressupostos da Educação Histórica, sobretudo, a partir do conceito de "explicação histórica".

Resultados e discussões

A Educação Histórica é um campo de estudos e pesquisas originado na Inglaterra com interesse no desenvolvimento de competências metodológicas para o ensino de História. Dada a sua natureza, pesquisadoras e pesquisadores brasileiros tem recorrido aos seus pressupostos para o desenvolvimento de

investigações acerca dos conceitos substantivos e de segunda ordem – os quais permeiam o conhecimento histórico.

No âmbito escolar, esses conceitos favorecem a progressão do pensamento histórico dos estudantes, contribuindo para que os diferentes sujeitos reflitam sobre o passado e o presente de maneira racional, a partir da aquisição de habilidades historiadoras, tais como a interpretação, crítica e explicação histórica.

A explicação histórica é um conceito de segunda ordem que incide diretamente sobre as ideias de causa e consequência para a estruturação de uma narrativa (CHAPMAN, 2008). Para Isabel Barca (2000), esse conceito é consubstanciado a partir de respostas a perguntas iniciadas pela expressão “por que” e, desse modo, pressupõe a seleção de fatores valorizados de maneira distinta, conforme cada indivíduo.

Ao incitar nossos participantes a desenvolverem essa operação cognitiva, visamos contribuir para a percepção sobre o “como” e “por que” as ações do passado chegaram ao presente. Nesse sentido, as respostas apresentadas sugeriram ideias de consequência que ensejavam o futuro perspectivado dos estudantes (LEE; SHEMILT, 2009). Por conseguinte, entrevemos a consciência histórica do grupo.

Para Ronaldo Alves (2012), a explicação histórica pode variar quanto ao tipo de resposta apresentada, quanto à forma da explicação ou, ainda, quanto ao peso fatorial atribuído aos elementos da explicação. Em todos os casos, deparamo-nos com diferentes níveis de complexidade do pensamento histórico dos nossos jovens. Nesse sentido, as explicações podem se apresentar como: 1. fragmentos descritivos; 2. explicações simples; 3. explicações emergentes; ou, 4. explicações densas. Com base nesse modelo, trazemos, adiante, alguns excertos que exemplificam tais categorias.

Fragmentos descritivos

Nesta categoria são apresentadas respostas caracterizadas pela simples reprodução de informações, pouco reflexivas ou pretensamente conclusivas, mas sem uma relação de profundidade com o contexto histórico (ALVES, 2012).

A partir dos dados que coletamos, observamos, particularmente, algumas tentativas de inferência à questão proposta, porém, com lacunas ou falta de clareza. Vejamos os exemplos encontrados:

- Entender sobre como o indivíduo surdo está situado em tal ambiente, sua compreensão, ou seja, sempre procurar ver e investigar formas de preparar o conteúdo de forma didática e acessível para todos. (Participante 8, Serviço Social).
- Para que a educação e toda sua potencialidade de transformação não fique restrita. (Participante 16, História).
- É uma questão de inclusão e dignidade. (Participante 17, História).

Essas respostas evidenciam que os participantes extraíram informações tanto da pergunta, quanto dos debates promovidos na atividade de extensão. Contudo, recai sobre o leitor a necessidade de preencher as lacunas deixadas pelos excertos.

Explicações simples

Para Alves (2012, p.701), as explicações simples são caracterizadas pela "tentativa de elencar uma ou várias causas que levaram à situação tratada". Portanto, nesta categoria são reunidas as respostas que mencionam um determinado fator, uma determinada causa, para justificar a ocorrência do evento proposto – a importância da Educação de Surdos para o Ensino de História. Aqui, interessa ao estudante "apresentar a razão (o por quê) da ocorrência" (ALVES, 2012, p.702). Vejamos:

- Como profissional e estudante da área pedagógica tenho que estar consciente das questões e identidades surdas. (Participante 4, Dança).
- Porque cada aluno aprende de um jeito e continuar ensinando do jeito tradicional é ignorar o aprendizado de alunos que aprendem de outra forma. (Participante 6, Letras).
- Pelo fato de trazer a inclusão. Há uma necessidade em sala de aula e precisa ser atendida, além do fato de combater o preconceito. (Participante 11, História).

Nessas respostas, os participantes demonstraram sua adesão a uma narrativa específica, possibilitando a compreensão de fatores de ordem pessoal e coletiva, quando destacam ser profissionais de uma determinada área (sobretudo, da Educação).

Explicações emergentes

Este tipo de narrativa sugere a correlação entre diferentes causas, razões ou eventos geradores que contribuem para a explicação da situação proposta. Como exemplo, podemos destacar as seguintes passagens:

- Em relação ao campo da história, eu acredito que é necessário refletir esses assuntos, pois é notório que precisa acontecer diversas mudanças (na metodologia do ensino em sala de aula, na grade curricular da graduação, por exemplo), a fim de que a transmissão do conhecimento aos alunos surdos seja de qualidade, os incluindo verdadeiramente. (Participante 9, História).
- No Brasil a população surda ainda enfrenta muitas dificuldades em sua formação educacional, principalmente por não existir uma inclusão dos mesmos, devido a inúmeros fatores como o desconhecimento do professor, impossibilitado seu aprendizado e sua comunicação em sala de aula. (Participante 13, História).
- Porque precisamos conhecê-los para melhor compreendê-los. E a educação é o caminho para uma aproximação com os surdos. Além disso, como futuros professores precisamos estar atentos a existência destas pessoas e uma vez consciente, precisamos buscar formas de não apenas inseri-los em nosso meio, mas também de nós inserirmos no mundo deles. Reitero, um primeiro passo pode ser justamente a educação, o conhecimento sobre eles, sua realidade sua cultura, sua história. (Participante 31, História).

Essas respostas congregam diferentes fatores e hipóteses: reconhecem a necessidade de mudanças estruturais no ensino, as dificuldades no processo de escolarização de surdos, bem como o desconhecimento da cultura surda por parte da população ouvinte. Portanto, os fatores são apresentados de maneira a

ressaltar a necessidade do processo de inclusão. Para Alves (2012, p.707), essas narrativas avançam “ao mapear maior número de causas originárias do fato histórico disparador da discussão”, ao mesmo tempo em que se limitam “à elaboração de relações cognitivas qualitativas entre fatos ocorridos e fatores geradores”.

Explicação densa

Neste tipo de resposta, também encontramos uma variedade de fatores causais utilizados para explicar o tema gerador. Contudo, a densidade da explicação pode ser avaliada mediante a presença de outros elementos, como os marcadores temporais e espaciais, além da manifestação da empatia histórica. Em geral, as explicações densas obedecem à “formatação clássica das narrativas, com introdução do assunto, desenvolvimento do argumento e conclusão das ideias” (ALVES, 2012, p.708). Vejamos:

- Porque, por muito tempo os professores, com base no preconceito da sociedade, não se preocupavam em aprender Libras e nem a ensinar direcionado para os alunos surdos. A partir do momento em que surge a lei da inclusão do ensino das Línguas de Sinais nas escolas, passa a ter essa nova visão, esse novo direcionamento para ensinar aos surdos, principalmente o ensino de história, que é uma disciplina que tem muito conteúdo. Dessa forma, procurar aprender Libras, a utilização de novas metodologias, didáticas para ensiná-los, se faz muito necessário, pois a forma de ensinar a um aluno surdo é completamente diferente de se ensinar a um aluno ouvinte, por isso, nós professores de história devemos nos adaptar aos alunos surdos. (Participante 2, História).
- No decorrer da história, diversas demandas emergem e a relação entre surdez e educação sempre esteve presente na sociedade brasileira. Devemos repensar nossa educação na medida em que ela deve se tornar cada vez mais inclusiva e acolhedora, não somente nas disciplinas básicas de Língua Portuguesa e Matemática e ampliar para outras áreas como a História. (Participante 25, História).

- Diante dos desafios da educação no Brasil, devemos pensar na inclusão de pessoas com deficiência auditiva ou surdez em meio a sociedade a qual vivemos. O primeiro passo para isso, pode ser através da sala de aula com a atuação do professor, não só na área de história mas como em todas as áreas da vida, é necessário disponibilizar uma educação de qualidade para essas pessoas e como educadores e pessoas humanas promover a inclusão de todos. (Participante 29, História).

Nessas respostas, localizamos marcadores temporais, evidenciados sobretudo na menção à Lei nº 14.191/2021, que dispõe sobre a Educação Bilíngue de surdos (participante 2), bem como a manifestação de empatia, quando destacam a necessidade de adaptação, acolhimento e inclusão nas aulas de História (participantes 2, 25 e 29). Em linhas gerais, os participantes se situam na História da Educação e, a partir dessa abordagem, mencionam alguns desafios encontrados no processo de escolarização no Brasil. Em seguida, destacam a disparidade entre a educação escolar regular e a educação escolar inclusiva – cujos desafios seriam ainda maiores. Finalmente, esboçam a importância da Educação de Surdos como um caminho para o combate ao preconceito e a promoção da inclusão.

Considerações Finais

Neste texto, apresentamos resultados parciais do projeto de extensão “História e Educação de Surdos”. Por meio de um estudo qualitativo, analisamos as explicações de estudantes de licenciatura acerca da importância da Educação de Surdos para o Ensino de História. Seguindo os pressupostos da Educação Histórica, as narrativas produzidas pelos participantes foram categorizadas em quatro níveis de explicação, a saber: 1. fragmentos descritivos; 2. explicações simples; 3. explicações emergentes; e, 4. explicações densas.

Se, por um lado, essa classificação nos ajudou a perceber a relevância que os participantes atribuíram ao tema proposto, por outro, não conseguiu capturar os relatos, questionamentos e dúvidas surgidos no decorrer das atividades de extensão. É possível, inclusive, que as respostas tenham revelado

apenas a importância que os participantes atribuíram ao questionário em si, e não necessariamente à temática abordada.

Em todo caso, a escrita dos nossos estudantes contribuirá como um registro para o desenvolvimento de novas atividades e estratégias de ensino e pesquisa para a promoção de uma educação inclusiva. Acreditamos que os resultados parciais deste projeto tenham incitado uma discussão necessária para a formação docente, sobretudo no âmbito do Departamento de História da Universidade Federal de Sergipe. Do mesmo modo, esperamos que esse relato possa contribuir com pesquisadoras e pesquisadores de outras instituições.

Referências

ALVES, Ronaldo Cardoso. A transferência da família real portuguesa para o Brasil: explicação histórica em estudantes brasileiros e portugueses. **Antíteses**, v. 5, n. 10, p. 691-716, jul./dez. 2012. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/13326 Acesso em: 10 nov. 2022.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de (org.). **Docência em História**: experiências de estágio supervisionado e formação do professor-pesquisador, Natal: EDUFRN, 2017.

BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens**: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. Braga: Universidade do Minho, 2000.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 10 set. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 02 set. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2002. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 02 set. 2021.

_____. Ministério da Educação; Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos. **Lei 14.191, de 03 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm Acesso em: 02 set. 2021.

CHAPMAN, Arthur. Cause and consequence. **A Guide to the Key Stage 3 programme**. Historical Association, 2008. Disponível em: https://www.history.org.uk/secondary/categories/488/module/1215/a-guide-to-the-key-stage-3-programme/1268/24-cause-and-consequence Acesso em: 20 abr. 2018.

LEE, Peter; SHEMILT, Denis. Is any explanation better than none? Over-determined narratives, senseless agencies and one-way streets in students' learning about cause and consequence in history. **Teaching History**, The Historical Association, 137, p.42-49, dec. 2009. Disponível em: https://www.history.org.uk/secondary/resource/2995/is-any-explanation-better-than-none. Acesso em: 21 abr. 2018.

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019. (Linguística para o ensino superior, 5).

REIS, Aaron Sena Cerqueira; SILVA, Joilson Pereira da. Ensino de História e Educação de Surdos: considerações sobre o estado da arte. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 12, n. 24, 2023. (No prelo).

SKLIAR, Carlos. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4ª ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2016.

VERRI, Célia Regina; ALEGRO, Regina Célia. Anotações sobre o processo de ensino e aprendizagem de História para alunos surdos. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, n. 2 p. 97-114, 2006. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/515. Acesso em: 02 set. 2021.

A CONTINUIDADE DA INDICAÇÃO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO CURRÍCULO PARANAENSE DO ENSINO MÉDIO: EM BUSCA DA PRÁXIS DOCENTE

André Luiz da Silva Cazula[1]
Geyso Dongley Germinari[2]

A orientação temporal da educação histórica

A Educação Histórica une as experiências dos professores com a Ciência da História. Ela é orientada pelas demandas práticas de seu ensino. Diz respeito às competências cognitivas que se utilizam de conceitos históricos. Realiza uma aproximação com o ofício do historiador. Este campo de pesquisa incorpora o conceito de aprendizagem histórica da Didática da História desenvolvida na Alemanha, para a qualificação da consciência histórica, em favor da diversidade cultural, em detrimento do etnocentrismo.

As reflexões sobre o uso do saber histórico, seu significado e ação na vida cotidiana, para cidadania e justiça, fazem parte dos enfoques da Educação Histórica. O teórico alemão Jörn Rüsen apresenta uma matriz curricular que movimenta o ensino de História a partir das carências de orientação na vida prática, para percorrer a ciência especializada em perspectivas de interpretação, métodos e formas, e retornar como orientação temporal na vida prática, com o saber histórico proporcionando complexidade e maior refinamento para a consciência histórica individual (RÜSEN, 2010a). Todos possuem consciência histórica. Rüsen distingue quatro tipos de consciência histórica: tradicional (aceitação de tradições como orientações estabilizadoras da vida prática); exemplar (experiências temporais como regras gerais); crítica (capacidade de negar a identidade pessoal e social do modelo histórico afirmado) e genética (orientação temporal da própria vida prática com o emprego produtivo da assimetria entre experiência do passado e expectativa de futuro) (RÜSEN,

[1] Mestre em História Social pela UEL. Doutorando em Educação (UNICENTRO). cazula@uenp.edu.br
[2] Doutor em Educação pela UFPR. Professor do Departamento de História e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e História (UNICENTRO). geysog@gmail.com

2010b). “O objetivo é uma consciência crítico-genética, onde a relação presente e passado seja fundamentada em narrativas mais complexas, que se prestem a uma orientação temporal para a vida presente” (SCHIMDT & URBAN, 2018, p. 27).

Para a Educação Histórica, a consciência histórica representa uma diferenciação e uma expansão da consciência do tempo, ela dá estrutura ao conhecimento como um meio de entender o tempo presente e pensar historicamente o futuro. “(...) é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro” (RÜSEN, 2010a, p. 14). A especificidade do pensamento histórico é a dimensão temporal. O processo de escolarização pela aprendizagem histórica deve proporcionar uma consciência histórica genética, integradora das três dimensões: passado (experiência), presente (interpretação) e futuro (orientação) (RÜSEN, 2010c).

> Para Rüsen, a prática e a teoria, na consciência histórica, estão articuladas por três níveis de competências: experiência (perceber o passado, distanciamento, diferenciação do presente – alteridade histórica) interpretação (saber interpretar o que se reconhece como passado em relação ao sentido de realidade, de presente) e orientação (como a experiência interpretativa contribui para a orientação no mundo e com perspectivas reais de futuro). Na atividade cognitiva as três operações agem de modo correlacionado. (CONCEIÇÃO, 2021, p.3)

Rüsen defende a cientificidade da História a partir da peculiaridade do conhecimento histórico: a temporalidade, que é própria da consciência histórica. “(...) a consciência histórica se constitui também como a constituição do sentido da experiência no tempo” (RÜSEN, 2010a, p. 57). Sobre a questão da experiência do tempo e auto-identidade o teórico escreve sobre a origem da consciência histórica.

> A consciência histórica será analisada como fenômeno do mundo vital, ou seja, como uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. É este o caso quando se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (RÜSEN, 2010a, p. 56 – 57)

Para Moreno (2015), durante as discussões da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum - BNCC, tentou-se interferir e alterar a lógica eurocêntrica e sua narrativa-mestra linear, mas o modelo *quadripartite* não foi superado. “O que é preciso buscar é o entendimento do porquê de tão longa permanência do tempo colonizado no ensino e na aprendizagem da História e encontrar caminhos concretos para sua superação” (MORENO, 2019, p. 100).

Ocorreram avanços com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, com a reestruturação do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD, com currículos estaduais, dentre outros. “No entanto, junto ao desenrolar das aulas junto a crianças e adolescentes percebe-se que a categoria tempo não se constitui como base para a construção do conhecimento histórico” (OLIVEIRA, 2010, p. 39), bem como “uma ruptura maior com a linha do tempo conduzida pela ação europeia ainda não se tornaria predominante” (MORENO, 2019, p. 107).

De que maneiras a orientação temporal, como dimensão objetivada da Educação Histórica, está sendo planejada e desenvolvida para a prática em sala de aula? Qual a sua práxis docente? Pretende-se responder a estas perguntas através de uma investigação metodologicamente orientada, bem como trabalhar em prol da práxis docente da orientação temporal, que é específica da consciência histórica e proporcionada pela peculiaridade do conhecimento histórico.

A presença da educação histórica no currículo paranaense do ensino médio

No Estado do Paraná, a proposta para História do Currículo Básico de 1990 colocava a questão do tempo histórico como a principal para a transformação que se almejava. “Assim, pretende-se recuperar a dinâmica própria de cada sociedade, uma visão crítica, problematizando o passado a partir da realidade imediata, dos sujeitos concretos que vivem e fazem a História do presente” (PARANÁ, 1990, p. 82).

No governo Roberto Requião (2003-2010), desenvolveu-se o processo de construção de novas Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE, passando a ser o principal currículo oficial para os professores do Paraná. “As DCE de História, no

Estado do Paraná, publicadas em 2008, apresentam uma fundamentação a partir de novos pressupostos teóricos e metodológicos baseados na Educação Histórica" (DIAS & CAINELLI, 2020, p. 4).

Nesta perspectiva, são necessários critérios de sentido da ideia histórica, pesquisas, verificações, classificações e confrontações científicas, considerando que a estrutura sócio-histórica se relaciona com o agir, pensar, sentir, representar, imaginar, sob a perspectiva de transformação constante das estruturas culturais, sociais e políticas. O procedimento metodológico indica a utilização das ideias de processo, mudança, permanência, ruptura, simultaneidade, transformação, descontinuidade, deslocamento, recorrência (PARANÁ, 2008).

A Lei n.°13.415, de 16 de fevereiro de 2017, chamada de reforma do Ensino Médio, fixa cinco itinerários formativos: quatro áreas do conhecimento mais a formação técnica e profissional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB passa a orientar pelo seu Art. 36 que o currículo do Ensino Médio formado pela BNCC e pelos itinerários formativos "deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino".

Grosso modo, a BNCC propõe-se como o núcleo comum para a equidade. Defende o desenvolvimento de dez competências gerais na Educação Básica. Os itinerários formativos podem ser estruturados "com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados" (BRASIL, 2018, p. 477). Para a área de Ciências Humanas e Sociais - CHS, composta por História, Geografia, Filosofia e Sociologia, são apresentadas seis competências específicas. Para cada competência específica são indicadas de quatro a seis habilidades***,*** tempo e espaço aparecem como categorias de área, sendo rapidamente discorrido sobre o tempo em dez linhas. A análise é superficial.

Publicado em 2021, a partir da BNCC, o Referencial Curricular para o Ensino Médio no Paraná, em sua parte específica de História, possibilita a Educação Histórica:

> São aqui apresentados, brevemente, alguns pressupostos que associam o processo de ensino-aprendizagem do componente história às especificidades do fazer histórico. Conforme apresentado por Schimidt e Urban (2016), o conhecimento histórico é o ponto inicial para a efetivação dos processos da aprendizagem a partir da formação da consciência histórica. (PARANÁ, 2021, p. 647)

O RCP ao fazer referência aos problemas atuais, cita o papel interventivo do cidadão, destacando o espaço privilegiado do componente História para com o futuro da humanidade.

> Acresce que múltiplos problemas contemporâneos reclamam da história um papel cívico, interventivo, consciente, lúcido e tolerante que transforma a disciplina curricular num espaço privilegiado de formação onde pode jogar-se o próprio futuro da coexistência humana. (ALVES, 2016, p. 11 apud PARANÁ, 2021, p. 645)

Considerando que a parte específica de História no Referencial Curricular para o Ensino Médio no Paraná, publicado em 2021, possibilita a Educação Histórica, surgem problemáticas da preocupação com o agir histórico, da inquietação com o suposto futuro histórico.

A práxis docente da orientação temporal

O saber docente compõe-se de vários saberes, mas para o ensino em meio a uma cultura escolar, o saber prático é o de maior relevância. “(...) os professores possuem a capacidade de racionalizar sua própria prática, de nomeá-la, de objetivá-la, em suma, de definir suas razões de agir” (TARDIF, 2002, p. 205). No caso do ensino da História, na perspectiva da Educação Histórica, é preciso sistematizar esta racionalização a favor da orientação temporal, sendo essencial pesquisar como os professores pensam e como praticam o currículo em sala de aula.

Em sua tese de doutorado, Thiago Augusto Divardim de Oliveira, entende práxis como a ação dos professores com respeito aos significados da aprendizagem histórica. “(…) narraram suas experiências de sala de aula imbricadas na teoria da consciência histórica, sem dissociar teoria e prática, pelo contrário, (…) explicavam-na como sujeitos de conhecimento, de vida e de ação” (OLIVEIRA, 2017, p. 17). A proposta de uma didática da história na perspectiva da práxis é que o ensino de história e sua relação com os seres humanos e sua

formação como processo, pode ser uma forma de tornar mais complexas e elaboradas as compreensões sobre a práxis da vida, sem abrir mão do sentido e do significado que orientem as ações no tempo.

"A Educação Histórica atribui uma utilidade e um sentido social ao conhecimento histórico, que é a formação da consciência histórica" (RAMOS & CAINELLI, 2015, p. 13). Logo, a Educação Histórica investiga a consciência histórica, especificamente no ambiente escolar, pesquisa como alunos e/ou professores pensam, como agem, como vivenciam seu cotidiano escolar (RAMOS & CAINELLI, 2015).

A metodologia para uma pesquisa sobre a práxis docente da orientação temporal, possibilitada pelo Referencial Curricular para o Ensino Médio no Paraná, por meio da indicação da Educação Histórica, será realizada nas escolas, durante o ano letivo de 2023, sendo as fontes a Proposta Curricular para o Ensino de História do Projeto Político Pedagógico dos Colégios participantes da pesquisa; os livros didáticos utilizados; os cadernos de campo das observações em sala de aula; e as transcrições das entrevistas com os professores da Educação Básica.

A Educação Histórica marca sua fundamentação no campo da História, e não no da Educação, da Pedagogia ou da Psicologia. Ancora-se, teórica e metodologicamente, na epistemologia da História, na metodologia da investigação das Ciências Sociais e na Historiografia. Parte-se do pressuposto de que existe uma cognição própria em História (SCHIMDT & URBAN, 2018).

> No âmbito da metodologia das Ciências Sociais, como a Sociologia e a Antropologia, são referenciados os princípios metodológicos da investigação, como os elementos da investigação qualitativa e quantitativa, que permitem olhar a escola e os sujeitos no universo escolar. (SCHIMDT & URBAN, 2018, p. 9)

A pesquisa será do tipo etnográfica, com observação participante sem intervenção direta, porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados na contextualização do fenômeno (ANDRÉ, 1995).

A investigação se dará em duas escolas públicas, uma do centro e outra da periferia, do município de Jacarezinho, em parceria com dois professores, um professor de cada instituição, para acompanhamento de uma turma do Novo Ensino Médio de cada colégio.

A discussão acerca dos dados empíricos será feita por intermédio de protocolos de análise, fundamentados a partir da Educação Histórica, que visam compreender a realização da orientação temporal em sala de aula. São eles: uso da historiografia; uso de fontes históricas; uso do livro didático; uso da subjetividade do aluno; uso dos conteúdos meta-históricos.

Em artigo sobre o estudo da didática da História a partir da metodologia da Educação Histórica a pesquisadora Marlene Cainelli questiona: “Quais fatores objetivos e subjetivos orientam a atribuição de significância aos conteúdos escolhidos e a forma de ensina-los?” (CAINELLI, 2019, p. 66). As análises das narrativas dos docentes elucidam explicações sobre como buscam o sentido pela História, o que permite que o pesquisador escreva sobre as formas que o docente caminha em seu lecionar, de modo a cooperar com o fortalecimento da práxis docente da orientação temporal e incentivar currículos como constantes construções coletivas.

“Não podemos colocar em oposição os conteúdos históricos baseados em eventos, datas e fatos e uma aprendizagem da história baseada no desenvolvimento do pensamento histórico” (CAINELLI, 2010, p. 28). O professor, em determinadas condições, realiza conscientemente um ensino que coopera para o desenvolvimento da consciência histórica genética no corpo discente, não se restringindo ao conteúdo histórico do passado relacionado ao presente, mas alcançando a orientação – o futuro. Nesta perspectiva, a práxis docente da orientação temporal implica o domínio dos conceitos da Educação Histórica, como consciência histórica, aprendizagem histórica, sentido histórico.

“É necessário, segundo Rüsen, ter claro que a constituição histórica de sentido é um processo de convergência que ocorre na Cultura Histórica, e que há que preencher com sentido e significado a construção da narrativa que envolve a experiência humana no tempo” (OLIVEIRA& SCHMIDT, 2014, p. 195). A perspectiva da práxis “explicita o processo de intervenção nas consciências

históricas que se forjam na Cultura Histórica" (OLIVEIRA & SCHMIDT, 2014, p. 195). É importante que o aluno envolva as três expressões temporais e perceba diacronicamente as relações de experiência no tempo, deixando a possibilidade de mudança para a relação entre o presente e o futuro.

Para se pensar a prática das prescrições, Michel De Certeau abre um raio de ação para o sujeito. A presença e a circulação de uma representação como o RCP não indicam, de modo algum, como ela se comportará em prática docente. Para o autor, estratégia "(...) postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta" (CERTEAU, 1994, p. 46), como a instituição científica, a escola, é o admitido, o autorizado, o institucional. Ao contrário, tática, indica "um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível" (CERTEAU, 1994, p. 46 – 47). Os professores criam enquanto praticam, são astuciosos, cometem desvios.

> O colapso da pós-modernidade também engrossou a voz da dúvida sobre o sentido da História. Mas, acredito que este estado de alerta fortaleceu a necessidade dos desvios. Creio que os aportes da Educação Histórica e da Didática da História apresentam-se como uma das rotas de evasão, (...), de modo a ampliar e divulgar outras formas de se produzir narrativas sobre o passado. (CONCEIÇÃO, 2021, p. 5)

Há uma potencialidade do trabalho na perspectiva da práxis para trazer a História para o presente e encaminhá-la para o futuro. O resultado de ver a História no presente e no possível futuro é a motivação para agir. Pretende-se, a partir da legitimidade curricular de um ensino de História que utiliza a subjetividade dos discentes, a historiografia, fontes históricas diversas, conceitos da Ciência Histórica, e relativiza o material didático, incentivar a reflexão do professor sobre a construção e aplicação de suas aulas e cooperar com a práxis da orientação temporal.

O Novo Ensino Médio, a BNCC e o RCP fazem parte da estrutura da educação escolar, de um currículo a serviço do capital. Vem ocorrendo aumento da demanda do controle da autonomia docente. Perguntamos: A Educação Histórica, indicada pela RCP para História, conseguirá ser práxis docente diante do documento como um todo e do contexto geral da educação?

O recebimento pelos professores de conteúdos condensados em *links* não coopera com o professor autor, mas com o professor reprodutor. Por outro lado, a BNCC e o RCP são documentos um tanto acadêmicos, de difícil recomposição para uso escolar, gerando lista de conteúdos *versus* competências. Não é preciso abranger todo o conteúdo para uma promoção do aprendizado histórico. A práxis docente é que deve penerar o que se ensina. É preciso estimular a formação continuada, o exercício da intelectualidade, e não acomodar o professor como mero reprodutor de tópicos. É preciso escolas empoderadas e professores criadores. O professor precisa saber como se constrói o conhecimento histórico para conseguir ensinar História, não basta criticar. A cada dia letivo, em respeito aos alunos, nesta disciplina, considerando a importância de se refletir sobre a política, o principal é refletir sobre a História.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

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

CAINELLI, Marlene. Didática da história e a competência de atribuição de sentido: um estudo a partir da metodologia da educação histórica. **Educar em Revista,** Curitiba, v. 35, n. 74, p. 55-67, Mar./Abr. 2019.

CAINELLI, Marlene. O que se ensina e o que se aprende em História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Coord.) **História**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano:** Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONCEIÇÂO, Adriana Angelita da. A consciência história em questão: breves reflexões decoloniais envolvendo o ensino das relações étnico-raciais e a educação do campo. In: **Anais do XII Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Belém: UFPA-PA/ABEH, 2021, p. 1-13.

DIAS, Sueli de Fátima & CAINELLI, Marlene Rosa. Ensino de História: Educação Histórica no contexto de mudanças das práticas pedagógicas (Paraná, 2008). **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>. Acesso em:18 set. 2020.

MORENO, Jean Carlos. O tempo colonizado: um embate central para o ensino de História no Brasil. **InterMeio,** Campos Grande, v. 25, n. 49, p. 97-117, 2019.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Os tempos que a História tem... In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Coord.) **História**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. **A Formação História (Bildung) como Princípio da Didática da História no Ensino Médio**: teoria e práxis. Tese de Doutorado. Curitiba: UFPR, 2017.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de & SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Protonarrativas e possibilidades de intervenção: Práxis e Educação Histórica em um estudo no IFPR (Campus Curitiba). **História e Diversidade,** Cáceres, v. 4, n.º 1, 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná.** Curitiba: SEED/SUED/DEPG, 1990.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História***.* Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná. **Referencial Curricular para o Ensino Médio no Paraná.** Curitiba, 2021.

RAMOS, Márcia Elisa Teté & CAINELLI, Marlene. A Educação Histórica como campo investigativo. **Diálogos**, v. 19, n. 1, p. 11-27, Jan./Abr. 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/33801>. Acesso em 14 mai. 2022.

RÜSEN. Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010a.

RÜSEN. Jörn. prendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010b.

RÜSEN. Jörn. Experiência, interpretação, orientação: As três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história***.* Curitiba: Ed. UFPR, 2010c.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora & URBAN, Ana Claudia. Afinal, O que é Educação Histórica? **Revista Ibero-Americana de Educação Histórica - RIBEH***.* v. 01, n. 1, p. 07-31, Ago./Dez. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIO HISTÓRICO: UM ESTUDO SOBRE OS SABERES DOS/AS ALUNOS/AS SOBRE A ESTAÇÃO FERROVIÁRIA DE OURINHOS

Karina Jacób Monteiro[1]

Sandra Regina Ferreira Oliveira[2]

Introdução

A História é uma disciplina essencial e formativa para o ser humano, na qual o ensinoe a aprendizagem ocorrem desde os primeiros tempos de vida da criança, nas primeiras séries da escolaridade. Através da história, o ser humano abre um campo de possibilidades para poder compreender melhor o mundo que o cerca e até a nós mesmos.

Sabemos que o conhecimento histórico oferecido, não é uma verdade todo o tempo e em todos os lugares, como cita Fonseca (2010):

> A História é um campo de possibilidades, nos ajuda a compreender o mundoe a nós mesmo. O conhecimento histórico não está pronto, acabado, não é verdade absoluta, mas construção temporal, parcial, seletiva, incompleta, quepossibilita múltiplas leituras e interpretações. (FONSECA, 2010, p.7)

A história está sendo construída o tempo todo, pois está ao nosso redor, está em movimento constante. Ao adentramos no contexto sobre o ensino de História, no que se refereaos aspectos da sociedade em que vivemos e da

[1] Graduada em Letras-Francês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP (1993). Graduada em Pedagogia pela UENP (1994). Bacharel em Direito pela Universidade de Marília (1999). Especialista em Psicopedagogia pela UENP (2001). Especialista em Educação Especial e Inclusiva (2016) e em Libras - Língua Brasileira de Sinais (2017) pela UNIASSELVI. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Ourinhos (SP), desde 1995. Atualmente, atua como Supervisora Técnica Pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de Ourinhos. E-mail: karinajmonteiro@gmail.com

[2] Graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (1991). Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP (2000). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (2006). Pós-Doutora em Educação, Conhecimento e Sociedade pela FacultadLatinoamericana de CienciasSociales - FLACSO, de Buenos Aires (2014). Professora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL. Trabalha com o Ensino de História e Educação com experiência, especialmente, nos temas: ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental; formação de professores; livro didático, ensino e aprendizagem sobre as cidades. E-mail: sandraoliveira.uel@gmail.com

cidade onde moramos, para entendermos o passado e assim o presente.

> Descobrir sobre o passado envolve descobrir sobre a história de sua própria cultura e outras culturas, sobre a história da comunidade na qual mora e o passado de sua família. Isto é importante para desenvolver um sentido de identidade, de onde você se encontra em relação ao mundo passado epresente ao seu redor. (COOPER, 2012, p.60)

É pressuposto, nesta pesquisa, que a história haja como uma articuladora de construção de saberes da história local, pois é imprescindível que esta e a memória têm papel fundamental na constituição histórica e social das cidades bem como influenciam nos saberes que os habitantes constroem sobre elas.

À vista disso, dentre os caminhos possíveis, optamos por abordar como um único tema, Ensino de História e Patrimônio Histórico: um estudo sobre os saberes dos/as alunos/as sobre a Estação Ferroviária de Ourinhos. A escolha do tema em questão deu-se porque julgamos que responderia aos seguintes requisitos: a) ser considerado uma oportunidade de aprofundamento do conhecimento sobre patrimônio histórico e sua relação com o ensino de história para criança na escola das séries iniciais do ensino fundamental; b) Conhecer o que seensina nas escolas da cidade de Ourinhos sobre a Estação Ferroviária; c) Compreender qual o papel da escola na construção dos saberes das crianças sobre a Estação Ferroviária de Ourinhos.

O ensino de história local, através do patrimônio é conteúdo recorrente do currículo escolar. Através da cidade que é lugar privilegiado para a formação de identidade, capaz de construir valores culturais, sociais e históricos dos sujeitos que ali vivem. Nesse sentido, a função da construção de pertença é de suma importância para propiciar um lugar ao qual nos sintamos sujeitos participantes.

Quando paramos para estudar sobre as cidades, nos defrontamos sobre as aprendizagens que as cidades nos oferecem, deparamos com marcas gravadas nos vários tempos, como Pesavento (2005) aponta que aprendizado andeja em meio a história da cidade, desta maneira passa a ter significado:

> Reconhecer uma história comum inscrita no espaço da cidade, entendercomo sua uma memória social, saber ver no traçado das ruas e nos prédios e praças lugares, dotados de sentido, endossar um pertencimento, reconhecendo territórios e temporalidades urbanas, é tarefa que deve ser assumida pelas instâncias pelas quais se socializa uma atitude desejada, indo da mídia ao ensino, do governo à iniciativa privada. Isto

> implicaria em criar responsabilidades, em educar o olhar e as sensibilidades para saber ver e reconhecer a cidade como um patrimônio herdado (PESAVENTO, 2005, p. 16).

Nesse alinhamento, tomo como tema central, um estudo sobre os saberes dos/asalunos/as sobre a Estação Ferroviária de Ourinhos.

O interesse neste estudo decorre da minha imersão, na hipótese que se formula é quenas escolas ourinhenses tal patrimônio não é tratado como conteúdo sobre o ensino da cidade. A cidade em si é um referencial favorecido para se trabalhar muitas propostas curriculares dos

A cidade em si é um referencial favorecido para se trabalhar muitas propostas curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No processo de recomposição da investigação dos saberes dos alunos e escolhi a área de patrimônio histórico material como campo de investigação pelo interesse que sempre tive por conhecer com maior profundidade a história da Estrada de Ferro Sorocabana e sua influência na constituição da cidade de Ourinhos-SP. Em especial, elegi o prédio da Estação Ferroviária da cidade de Ourinhos. Desde criança escuto os relatos de minha mãe sobre esse lugar e constatei que este ocupa, na leitura que faz do passado, um lugar relevante quanto às memórias e ao pertencimento que demonstra ter pela cidade.

Somado ao interesse da investigação aqui é consolidado antes de iniciar o mestrado em educação, como aluna especial, comecei a participar de uma disciplina de programas de pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), sendo a propositura deste projeto surgiu posteriormente aos estudos advindo da participação na disciplina “ Cidades, escolas e saberes: memórias, culturas e histórias. Na disciplina analisamos, dentre outros temas, o contexto do pertencimento à cidade na qual vivemos. Tais estudos aguçaram em mim, como educadora, a intenção de pesquisar a importância dos conhecimentos da históriada cidade na formação dos alunos.

Empiricamente constatei que esse lugar tem especial valor para as pessoas mais idosas de Ourinhos, que manifestam uma ligação estreita entre a Estação Ferroviária e a história da cidade. Por outro lado, conversando e vivenciando a minha rotina enquanto profissional de ensino da Rede Municipal de Ourinhos, mapeei, também, até o momento empiricamente, quenas escolas

do município a história da Estação Ferroviária de Ourinhos ou qualquer outro tema ligado a esse lugar não é trabalhado como conteúdo para o ensino de História.

Diante do exposto, levantou-se a seguinte questão: quais os saberes que as crianças de Ourinhos detêm sobre a Estação Ferroviária de Ourinhos? Como esses saberes são construídos? Qual o papel da escola na construção desses conhecimentos? Nossa hipótese é: apesar da escola não abordar como conhecimento histórico ensinado para as crianças, esse lugar, a Estação Ferroviária de Ourinhos, as crianças constroem e elaboram saberes sobre ele.O objetivo principal da pesquisa em questão, será analisar os saberes que as crianças tem sobre a Estação Ferroviária de Ourinhos e como estes são construídos.Para atingir tal objetivo proponho trabalhar com dois temas: ensino de história, com enfoque para o processo de construção do conhecimento histórico, e, patrimônio histórico, com especial interesse para as relações de identidade que são possíveis, o que, em última instância, me leva a tratar do conceito de pertencimento.

Tendo por ponto de partida o campo do Patrimônio Histórico material, faz-se necessário ampliar o estudo sobre o conceito de lugar e construção de identidade. Os sujeitos da pesquisa serão os/as alunos/as do 5º ano do Ensino Fundamental e a investigação recai na análise dos saberes que elaboram sobre um lugar específico da cidade.

A importância do papel do ensino de história

Quando trabalhamos com o ensino de história, desempenhamos um papel importante na configuração da identidade do sujeito, pois o ensino de História oferece a possibilidade de levar o aluno a estabelecer relações e produzir reflexões sobre temporalidades, culturas e espacialidades variadas através da construção de noções que contemplem os seus valores e os de seu grupo, desenvolvendo relações cognitivas que o levem a intervir na sociedade. A autora Sandra Pesavento (2004) ressalta que a partir do momento que se entra no campo da erudição, deve-se procurar indícios sobre o passado, para então construir a narrativa, pois peloviés da epistemologia, poderíamos trazer aspectos

sobre cidades, história e literatura, imagens, identidades, história do tempo presente e memória. Mas, o que somos é resultado das memórias e da relação que estabelecemos com o passado o que torna de fundamental importância analisar o processo de construção dessa relação com o passado, principalmente no que tange a questão de identificar como as crianças constroem saberes sobre o passado. Talestudo nos leva a compreender sobre a questão do pertencimento ao lugar que se vive.

> A história das cidades é um lugar, por excelência, dos caminhos labirínticos, mesmo as cidades modernas. Os sinais do passado que o ligam ao presente, além de estarem na memória dos seus velhos moradores, podem estar em algumas poucas casas, edificações (pontes, passarelas, ruas estreitas e sem saída) que resistiram às rápidas exigências do progresso. (SIMAN, 2008, p.262).

Quando falamos sobre pertencer a um lugar nos remetemos ideia de vínculos que nos agregam ao espaço no qual vivemos. Os lugares eleitos como patrimônio histórico de uma determinada cidade são espaços importantes e interferem nos vínculos que são estabelecidos com o passado e, em decorrência, com a formação da identidade. Porém, o estudo de tais espaços nem sempre são visíveis no contexto escolar quando do ensino e aprendizagem do conteúdo da história da cidade.

Para o autor Yu Fu Tuan (1983), em sua obra *Espaço e Lugar: perspectiva da experiência,* ensinar História consiste em agregar-se ao lugar onde mora, movimento este que se concretiza por meio de ações que são compostas por duas categorias: tempo e lugar. O tempo é o objeto do historiador, matéria na qual é forjada a produção humana. Para uma pesquisa ser histórica é preciso dialogar com a temporalidade. Já o lugar é definido a partir de várias vertentes definido por onde estou e em que tempo, pois não há tempo sem lugar e não há lugar sem tempo.

> O conhecimento abstrato *sobre* um lugar pode ser adquirido em pouco tempo se é diligente. A qualidade visual de um meio ambiente é rapidamente registrada se você é um artista. Mas "sentir" um lugar leva tempo: se faz experiências, em sua maior parte fugazes e pouco dramáticas, repetidas dia após dia e através dos anos. É uma mistura singular de vistas, sons e cheiros, uma harmonia ímpar de ritmos naturais e artificiais, como a hora do sol nascer e se pôr, de trabalhar e brincar. Sentir um lugar éregistrado pelos nossos músculos e ossos. (TUAN, 1983, p.203)

Na perspectiva de trazer a importância do ensino de história, com enfoque para o processo de construção do conhecimento histórico, e, patrimônio histórico, com especial interesse para as relação de identidade que são possíveis, em última instância me leva a tratar do conceito de pertencimento, para a discussão da experiência científica, e de contribuir para o seu (re)conhecimento do ensino de história nas séries iniciais. Em 2003, Oliveira (2003) argumentava que poucos pesquisadores consideravam os anos iniciais do Ensino Fundamentalcomo campo válido de pesquisa no Ensino de História, uma vez que eram escassos os estudiosos que se interessavam pelo processo de ensino e construção do conhecimento histórico para esta etapa da educação. Tal situação se alterou consideravelmente nos últimos dezessete anos e vem se alterando rapidamente ao longo da última década. verifiquei um levantamento realizado por Tatiana Lima, no ano de 2015, compilou 81 artigos, 2 teses e11 dissertações que foram disponibilizados em acervo para pesquisa no *Google Drive*.

A partir da leitura dos títulos e resumos é possível perceber que os trabalhos abordam pesquisas com temáticas como: investigação dos saberes dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que detêm sobre os fundamentos teóricos e metodológicos específicos da disciplina de história e como estes se apresentam na prática escolar dos professores dos anos iniciais; a construção da aprendizagem de história de alunos do ensino fundamental e articulação entre os saberes que trazem de suas vivencias não escolares,bem como os saberes que lhes são apresentados no espaço escolar; a compreensão do ensino de história a partir das percepções dos professores em suas práticas em sala de aula; compreensão do fazer educativo das professoras, buscando elucidar o que é ensinado, como é ensinado e as construções teóricas provisórias que sustentam as práticas docentes no ensino de história nos anos iniciais;conhecimento e análise das relações dos professores dos anos iniciais com os conceitos da História, a partir da relação que estabelecem com os manuais didáticos no planejamento e desenvolvimento de suas aulas dentre outros aspectos do ensino de histórias nos anos iniciais.

Mais especificamente, no Grupo de Pesquisa História e Ensino de

História, da Universidade Estadual de Londrina, tem-se investido em pesquisas voltadas para o ensinar e aprender história para criança na escola, com foco no ensino sobre a cidade. As pesquisas realizadas por Santos (2014), Aquino (2015), Silva (2016), Tonholo (2017),Guedes (2018), Malheiros (2018), Candoti (2019) e Aquino (2020), vem demonstrando um olhar mais investigativo no contexto do ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental, abordando temas como: investigação de conteúdo apresentado em manuais didáticos; e estudos e pesquisas com alunos do ensino fundamental, anos iniciais e finais, objetivando responder a uma questão fundamental dentro do ensino de história, que é a relevância e a significância histórica nos conteúdos trabalhados pelos professores para a vida prática desses estudantes. É neste contexto que este projeto foi elaborado e seus resultados terão significativa importância para os alunos e professores da cidade de Ourinhos, pois possibilitará reflexões sobre o ensino da cidade nas escolas.

A Estação Ferroviária de Ourinhos: espaço e lugar da cidade

Entre os espaços e lugares da cidade de Ourinhos, foi selecionada a estação ferroviária,pois se tem a hipótese que não se ensina sobre esse lugar na escola e tampouco sobre a relaçãocom a constituição da cidade, ainda que seja preservado e mantido pela prefeitura. A pesquisa prima pelo emergir de relações mais significativas da questão deste patrimônio e pode ampliar a sua importância quanto a compreender como a criança elabora os saberes sobre o lugar onde vive, o que interfere na compreensão que elabora sobre o seu contexto histórico e remete ao processo sempre contínuo de construção de sua identidade cultural e social.

Segundo Nora (1993), o qual faz uma reflexão entre memória e história, desenvolvida acerca da distinção entre memória e história, apresenta:

> [...] vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda

> a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. (NORA, 1993, p.9)

Nora (1993) demonstra que ocorreu uma precipitação da história. Advindo a isso, incessantes mudanças resultam na ameaça do esquecimento. Desta maneira, o historiador por sua vez é regido por uma preocupação continua para se guardar a história, registrando e arquivando tudo que for pertinente. Para ele, "fala-se tanto de memória porque ela não existe mais" (NORA, 1993, p. 07). Essa reflexão levou o autor a elaborar o conceito de "lugares de memória": Os lugares de memória são, antes de tudo, restos.

> [...] São os rituais de uma sociedade sem ritual; sacralizações passageiras numa sociedade que dessacraliza; fidelidades particulares de uma sociedade que aplaina os particularismos; diferenciações efetivas numa sociedade que nivela por princípio; sinais de reconhecimento e de pertencimento de grupo numa sociedade que só tende a reconhecer indivíduos iguais e idênticos. (NORA, 1993, p. 12-13).

Entretanto, Nora (1993) caracteriza conceito em "lugares simultaneamente materiais, simbólicos e funcionais" (NORA, 1993, p. 21). Nesses três aspectos, a diferenciação entre memória e história não seria muito distante, mas um movimento constante entre os dois fatores. Portanto, um lugar de memória não seria simplesmente um "lugar de lembranças", mas também um "lugar de história" (NORA, 1993, p. 22).

Considerando a perspectiva de Nora (1993), a Estação Ferroviária de Ourinhos é lugar de memória e lugar de história devido a sua importância histórica na cidade enquanto espaço, desde que comprovaremos através da análise de questionários aplicados a 264 alunos de três escolas do ensino Fundamental da cidade de Ourinhos, dos 5º anos do ensino fundamental. O critério de escolha das escolas foi feito por proximidade com a Estação Ferrovia de Ourinhos: selecionamos a escola mais próxima (1 Km), uma escola com distância mediana(3,1 Km) e uma escola distante (4,4 Km) do prédio em estudo. Considerando que as crianças são matriculadas a partir de critérios de georeferenciamento, inferimos que as crianças que estudam mais próximas da Estação Ferroviária de Ourinhos transitam mais por este lugar do que as crianças que moram mais distante: haveria diferença em relação aos saberes construídos sobre esse lugar?

Por conta da nossa atual conjuntura em meio à pandemia do COVID-19, a qual nos exigiu o distanciamento social, aplicaremos questionários da seguinte forma: 1) para os alunosque estão matriculados em escolas nas quais as aulas estão sendo realizadas no formato remoto por meio da Plataforma Classorrom, o questionário será aplicado também no Google forms; 2) para os alunos que estão matriculados em escolas, nas quais as aulas estão sendo realizadas no formato remoto por meio de entrega de material impresso, o questionário será aplicado no formato impresso.

O tratamento dos dados obtidos os questionários serão analisados via método de analise de conteúdos. Tal método adotado na teoria fundamentada segundo STRAUSS e CORBIN (2008, p. 93). Obtendo os dados, o investigador examina-os linha por linha e recortaas unidades de análise. Assim cada unidade de análise é nomeada com uma palavra ou sentença exprimindo o significado desta para o investigador.

Esta investigação auxiliará em responder a uma questão fundamental dentro do ensino de história que é a relevância e a significância histórica nos conteúdos trabalhados pelos professores para a vida prática desses estudantes. É neste contexto que este projeto foi elaborado e seus resultados terá significativa importância para os alunos e professores da cidade de Ourinhos, pois possibilitará reflexões sobre o ensino da cidade nas escolas.

Referências

ARRUDA, Gilmar. **Cidades e sertões: entre a história e a memória**. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**- estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa PezzaCintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p.283-350: Culturas híbridas, poderes oblíquos.

CANDOTI, Eliane Aparecida. **Projeto Conhecer Londrina**: Narrativas e saberes construídospelas ruas da cidade, 2019. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

COPER, Hilary. **Ensino de história na educação infantil e anos iniciais**: guia para professores/ Hilary Cooper. Traduzido por Rita de Cássia K.Jankdwsk, Maria Auxiliadora M.S.Schnidte Marcelo Fronza – Curitiba: Base editorial, 2012.

DEL RIOS, Jeferson. **Ourinhos: memórias de uma cidade paulista**. Ourinhos, SP: Prefeitura Municipal, 1992.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**/ Selva Guimarães Fonseca, - Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

GUEDES, Silvana Muniz. **O calçadão de Londrina no ensino de História**: pluralidades e apropriações de professores. 2018. 197 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

HIPÓLIDE, Márcia Cristina. **O ensino de história nos anos do ensino fundamental**: metodologias e conceitos/ Márcia Cristina Hipólide – São Paulo: Companhia Editora nacional, 2009.

LAVILLE, Christian. **Em educação histórica e memória não vale a razão**. Educação em Revista. Belo Horizonte. UFMG, nº 41, p. 13- 42, jun/2005

MALHEIROS, Eliane dos Santos. **Histórias de vida e o aprendizado histórico no Ensino Fundamental**: o desenvolvimento da empatia histórica a partir de uma atividade entre duas gerações de alunos do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes – Londrina-PR. 2018. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

NORA, Pierre. “Entre memória e história: a problemática dos lugares”. **Revista do Programade Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de**
História da PUC-SP, São Paulo, n. 10, p. 7 - 28, dez. 1993.

OLIVEIRA, S.R.F. de. **O Ensino de História nas séries inicias**: cruzando as fronteiras entre História e a Pedagogia . **História & Ensino**, Londrina, v. 9, p.259-272, out. 2003.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PESAVENTO. Jatahy Sandra. **História & História Cultural.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PAZ, Octavio. **El Laberinto de la Soledad**. PAZ, Octavio. 24ª ed., México, SigloVientiuno,1991, p.11.

ROMERO, F. S. e M., REGINATO, R. **Um espaço para Lembranças de Ourinhos.** Ourinhos-SP. Prefeitura Municipal, 2004.

ROSSIGNOLI, Euclides. **Ourinhos: Histórias e Memórias**. Itatinga, SP: autor, 2011.

RÜSEN, JÖRN. **Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas**/JörnRüsen, com a colaboração de IngetraudRüsen: tradução de Peter Sibele Paulimo – Curitiba: W.A. Editores, 2012

SILVA, Rafael Nascimento da. **Entre o SIM e o NÃO: história da emancipação política deTamarana e seu ensino na escola**. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2016.

TUAN. Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.

SANTOS, Flávio Batista dos. **O ensino de história local na formação da consciência histórica**: um estudo com alunos do ensino fundamental na cidade de Ibaiti-PR: 2014, 132fl. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SIMAN, Lara Mara de Castro. **Memórias sobre a história de uma cidade: A história como labirinto.** Educação em Revista. Belo Horizonte. n. 47. p. 241-270.jun. 2008

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para odesenvolvimento da pesquisa fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TONHOLO, ThamirisBettiol. **As Famílias nos Livros Didáticos de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Londrina, 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2017.

URBAN, Ana Cláudia. **Aprender e ensinar história nos anos inicias do ensino fundamental** (livro eletrônico)/ Ana Cláudia Urban, Tereza Jussara Luporini. São Paulo: Cortez, 2015. (Coleção biblioteca básica de alfabetização e letramento). 67,8 Mb; PDF

Realização:

ABEH
Associação Brasileira de Ensino de História

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Programa de Pós-graduação em História

Apoio:

CAPES

PPG HISTÓRIA UFPE

EDUPE

PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

ANPUH PERNAMBUCO