

Organização
Luís Fernando Cerri
Juliana Alves Andrade

Os presentes do
Ensino de História:
(re)construção em novas bases



Conselho Editorial da ABEH

Maria Lima (UFMS)
Luis Fernando Cerri (UEPG)
Arnaldo Pinto Jr. (UNICAMP)
Fernando Penna (UFF)
Vitória Azevedo da Fonseca (UFVJM)
Augusto Ridson Miranda (SEDUC-CE)

Conselho Consultivo

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)

Os presentes do
Ensino de História:
(re)construção em novas bases



©2023 Luís Fernando Cerri e
Juliana Alves Andrade

Capa

Tayane Ferreira

Projeto gráfico e diagramação

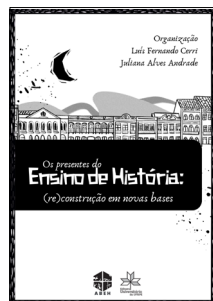
Ana Caroline Machado

Revisão

Elita Medeiros

Supervisão

Josiane Blonski



P933 Os presentes do ensino de História: (re)construção em novas bases/
Organizado por Luís Fernando Cerri; Juliana Alves Andrade). Recife:
ABEH; Ed. Universitária UFRPE, 2023.
308p.

ISBN: 978-65-992865-8-2

1. História - ensino. 2. História - aprendizagem. 3. Cultura. 4.
Política. 5. Historiador - formação. I. Cerri, Luis Fernando (org.). II.
Andrade, Juliana Alves (org.). III. T.

CDD: 907

Ficha Catalográfica elaborada por Maria Luzia Fernandes Bertholino dos Santos - CRB9/986



Apresentação

Luís Fernando Cerri

Juliana Andrade

O XIII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, realizado em Recife, na UFRPE, de 9 a 11 de novembro de 2022, aconteceu sob uma conjuntura política social e econômica ambígua. A recente eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para um terceiro mandato na presidência da República significou um grande alívio dentro da perspectiva democrática e sustentada no pensamento racional, razoável e solidário. Finalmente, desde o golpe de 2016, era colocado um ponto final em uma sequência de retrocessos em todos os campos, e mais especialmente na educação, com o triste destaque para a tragédia que foi o enfrentamento federal da pandemia da COVID-19, que conduziu a um número de mortes muito acima da média internacional. Concomitantemente a isso está o sentimento de alívio e de retomada da normalidade possível para a ocasião, e um sentimento de apreensão se manteve diante da reação irredutível dos derrotados na eleição presidencial, que se mantiveram em acampamentos, bloqueios e protestos, bem como nos bastidores do poder com o objetivo último de romper a normalidade democrática e impedir a alternância do poder, conforme ficou fora de qualquer dúvida na tentativa de golpe do dia 8 de janeiro de 2023. De certa forma, o contexto no qual o encontro se realizou tornou-se a constante, composta por esperança, trabalho de reconstrução e vigilância quanto às ameaças extremistas de direita à democracia, que continuam ativas, à espreita, mobilizando uma cornucópia de ressentimentos, ódios, medos, taras e preconceitos de todos os tipos, colocando na luz do dia as piores características dos seres humanos.

Reconstrução da democracia e da solidariedade e vigilância sobre os elementos deletérios da própria vida social são as marcas das preocupações e debates que marcaram e marcam a comunidade envolvida com o ensino e a aprendizagem da História. Este livro, que reúne conferências e textos de mesas redondas preparatórias e realizadas dentro do Encontro, bem como as reflexões finais de coordenadores das sessões dos Grupos de Pesquisa em Diálogo apresentam às leitoras e aos leitores um panorama representativo

e abrangente das preocupações, ideias, debates, perspectivas de soluções, impasses, problemas, potenciais, e sobretudo vontade, competência, colaboração e esperança que marcam o campo do ensino da disciplina nessa quadra histórica.

A coletânea é aberta pelo texto de Wayne Ross, que fez a conferência de abertura e pontuou os desafios da história e das ciências sociais em um contexto ocidental de domínio e recrudescimento do pensamento neoliberal, pois o pensamento histórico costuma ter uma relação tensa: quando um entra pela porta, o outro sai pela janela e vice-versa. De fato, o neoliberalismo depende de uma visão a-histórica da economia, do Estado e das relações sociais, e não por acaso os governos orientados por tal ideologia buscam reduzir, esterilizar ou eliminar o ensino da história e das ciências sociais, a exemplo do que ocorreu com o tecnicismo educacional da ditadura militar brasileira. Os textos na sequência compõem um bloco marcado pela reflexão quanto às políticas públicas que envolvem o ensino de história: *O ensino de história no ensino médio: a pedagogia das competências e a flutuação de sentidos de conhecimento na BNCC*, de Maria Lima; *Existe identidade histórica no novo ensino médio? o perigo em navegar na interdisciplinaridade curricular*, de Arnaldo Szlachta; e *A formação de professoras em três tempos: antes, durante e depois da pandemia*, de Sandra Oliveira, traçam trajetórias e prospectam desafios e propostas diante do quadro educacional imposto ao Brasil pela prevalência sem contrapontos do ideário neoliberal, agravado pelos dramas da pandemia da Covid-19 e pelos desafios da virtualidade na educação.

O bloco seguinte pode ser agrupado pelas preocupações em torno da cultura, das questões políticas e do ensino de História, destacando que, ao dizer *cultura*, nos referimos aos modos de vida, pensamento e convivência que se alteram dinamicamente ao longo do tempo, sobre o que tem interferido de modo mais intenso nos últimos anos na política, diante do deslizamento do espectro político da direita para o extremismo, com o consequente enfraquecimento da direita liberal clássica e *dialogável*. Esses fenômenos se fazem presentes nos textos de Flávia Caimi, *O professor que era esquecido, veja só... tornou-se inimigo*; de Margarida Oliveira, *Compromissos éticos da docência e da pesquisa em ensino de história*; de Marcia Teté Ramos, *Direitos humanos em tempos de negacionismos: o que os jovens pensam?*; e de Elison Paim, *Ensino de História: entre a colonialidade e o caminho decolonial*. Os textos oferecem um panorama e reflexões atualizadas sobre o universo cultural, político e educacional nos aspectos que tocam a prática do ensino de história no dia a dia das escolas e universidades. Na mesma perspectiva, seguem os textos de Priscilla Gontijo Leite e Cláudia Borges, *Ensino de temporalidades recuadas: algumas experiências gamificadas*;

e de Sara Dias-Trindade, *Ensinar e aprender história em contextos digitais*, que tomam de modo sistemático algumas questões centrais sobre os aspectos virtuais da realidade vivida por professores, alunos e pais em um mundo em que a crescente tecnificação das relações humanas e sociais continua impondo ritmos e conteúdos aos quais o ensino e a aprendizagem precisam responder.

O último bloco de textos traz uma reflexão, ao contrário dos anteriores, de *dentro para fora*, quer dizer, do ponto de vista da pesquisa sobre o ensino da História e seus sujeitos. São textos de mesas redondas e relatórios circunstanciados de Grupos de Pesquisa em Diálogo que retratam o estágio atual da discussão no campo. O texto de Marcus Bomfim e Hiago Gonçalves, *Ensino de história e grupos de pesquisa* contribui para pensar o campo do ensino de história em suas práticas e formas de organização internas às universidades e escolas, utilizando o conceito de comunidade disciplinar como ferramenta para analisar esse conjunto de experiências que ocorre nas articulações entre o ensino e a pesquisa. Na mesma toada, Uiran Gebara da Silva busca refletir sobre as vivências do campo de pesquisa em ensino de história em um dos seus espaços principais, no texto *Ensino de história na pós-graduação acadêmica: uma análise micro do caso da UFRPE*.

Na sequência, estão presentes os textos de Sonia Wanderley e Vanessa Spinosa, intitulado *Aprendizado escolar, história pública e mídias digitais: produzindo sentido para o passado*, que sumariza e discute as experiências de pesquisadores e pesquisadoras que participaram do GPD de mesmo título, com o que retoma as discussões que apareceram anteriormente, e se evidencia a sua importância e urgência. Wilian Barom, Janaína de Paula e Rafael Saddi congregam, no texto *Consciência histórica e a decolonialidade: um diálogo possível?*, os relatos de resultados de pesquisa e elaborações teóricas sobre as possibilidades de reelaborar uma perspectiva teórica nascida na Europa e que tacitamente se pretende *universal* em outros centros geográficos, de gênero, culturais e raciais, em busca de uma reflexão didática da História que seja útil ao mundo multipolar. Ana Maria Monteiro, Adriana Ralejo e Luciana Rossato trazem os resultados e novos desafios postos pelos debates referentes ao tema *Currículo e docência no ensino de história: sujeitos, saberes, práticas entre tradições e inovações*, com o que recebem o bastão desse debate clássico nos eventos anteriores, e entregam o bastão para os próximos *corredores* dessa frente de pesquisa e ação docente. Por sua vez, Fátima Pires, Ivana Teixeira e Ridson Miranda discutem os dados, avanços e perspectivas atinentes à *Divulgação científica no ensino de História*, e consideram os *Novos Horizontes e Antigos Dilemas* para os colegas que se dedicam a fazer e pesquisar a divulgação científica no Brasil em um tempo de tantos

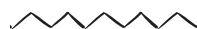
desafios colocados por oportunistas revisionistas e negacionistas, sobre os conhecimentos históricos acessados e utilizados pelos escolares e pelo público em geral. Outro tema clássico em nossos encontros tem sido a memória, contemplada pelos autores Tatiane de Oliveira, Mauro Coelho e Renilson Ribeiro, que acolheram o compartilhamento de reflexões e resultados da pesquisa trazidos no texto *Ensino de história e disputas pela memória: percursos, temas e relato de experiência*. Fernando Penna e Fernando Seffner, por sua vez, mantêm o espaço já costumeiro nos encontros da área em que a educação democrática se fortalece como contraponto aos movimentos autoritários e de censura de professores: as reflexões, relatos e resultados de pesquisas dos participantes sobre essa frente de estudos e de lutas são contemplados no texto *Educação Democrática e Ensino de História: embates políticos, enfrentamento do anti-intelectualismo e dos negacionismos, proposições pedagógicas de caráter emancipador*.

Wiliam Bonete, Márcia Teté Ramos e Arnaldo Szlachta Jr., que acolhem reflexões que buscam se pautar por uma perspectiva específica de estudos e práticas de pesquisa no campo, oferecem os resultados da iniciativa de diálogo no texto *Estudos e pesquisas em Didática da História*, e os estudos que focam os sujeitos do ensino de História em função da dimensão formativa do conhecimento são recepcionados no texto *O historiador e a formação histórica: contribuições para o ensino e aprendizagem em história*, de Marcelo Fronza, Geyso Germinari e Ana Claudia Urban.

O texto de Caroline Pacievitch e Arnaldo Pinto Jr., atento às aprendizagens escolares e extraescolares de História, reforça a emergência – no duplo sentido da palavra – do tema da divulgação científica no campo do ensino de História, no texto *Pesquisa, produção e circulação de conhecimentos históricos: diálogos sobre experiências e desafios da divulgação científica*.

Por fim, o texto que fecha essa coletânea, de Elaine Lourenço e Jorge Lúzio, intitulado *Práticas docentes no ensino de história*, relata e discute as pesquisas que se vinculam a esse tema tão clássico quanto atual e indispensável nos nossos eventos.

Vivemos tempos de reconstrução e de vigilância democrática. Estamos certos de que, com esta coletânea, a ABEH oferece seus trabalhos e seus associados como material e como trabalhadores para esta grande obra.



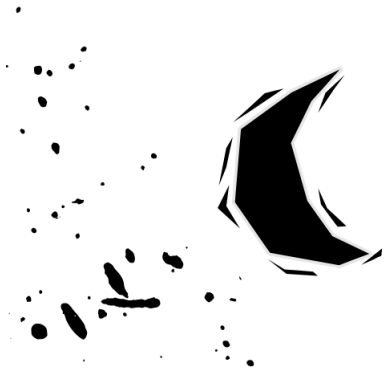
Sumário

Desafios e possibilidades para a educação histórica em um mundo neoliberal.....	13
<i>E. Wayne Ross</i>	
O ensino de História no Ensino Médio: a pedagogia das competências e a flutuação de sentidos de conhecimento na BNCC	33
<i>Maria Aparecida Lima dos Santos</i>	
Existe identidade histórica no novo Ensino Médio? O perigo em navegar na interdisciplinariedade curricular	55
<i>Arnaldo Martin Szlachta Junior</i>	
A formação de professoras em três tempos: antes, durante e depois da pandemia.....	69
<i>Sandra Regina Ferreira Oliveira</i>	
O professor que era esquecido, veja só... tornou-se inimigo: compromissos éticos da docência em história em tempos de erosão democrática	81
<i>Flávia Eloisa Caimi</i>	
Compromissos éticos da docência e da pesquisa em ensino de história	97
<i>Margarida Maria Dias de Oliveira</i>	
Direitos humanos em tempos de negacionismos: o que os jovens pensam?	105
<i>Márcia Elisa Teté Ramos</i>	
Ensino de História: entre a colonialidade e o caminho decolonial.....	121
<i>Elison Antonio Paim</i>	

Ensino de temporalidades recuadas: algumas experiências gamificadas	135
<i>Priscilla Gontijo Leite e Cláudia Cristina do Lago Borges</i>	
Ensinar e aprender história em contextos digitais	145
<i>Sara Dias-Trindade</i>	
Ensino de história e grupos de pesquisa: rastros de uma comunidade disciplinar	159
<i>Marcus Bomfim e Hiago Gonçalves</i>	
Ensino de história na pós-graduação acadêmica: uma análise micro do caso da UFRPE	173
<i>Uiran Gebara da Silva</i>	
Aprendizado escolar, história pública e mídias digitais: produzindo sentido para o passado	187
<i>Sonia Wanderley e Vanessa Spinosa</i>	
Consciência histórica e a decolonialidade: um diálogo possível?	197
<i>Wilian Carlos Cipriani Barom, Janaína de Paula do Espírito Santo e Rafael Teixeira Saddi</i>	
Currículo e docência no ensino de história: sujeitos, saberes, práticas entre tradições e inovações	211
<i>Ana Maria Monteiro, Adriana Ralejo e Luciana Rossato</i>	
Divulgação científica no ensino de história: novos horizontes, antigos dilemas	221
<i>Maria de Fátima Barbosa Pires, Ivana Lopes Teixeira e Augusto Ridson de Araújo Miranda</i>	
Ensino de história e disputas pela memória: percursos, temas e relato de experiência	234
<i>Tatiane de Oliveira, Mauro César Coelho e Renilson Rosa Ribeiro</i>	

Educação democrática e ensino de história: embates políticos, enfrentamento do anti-intelectualismo e dos negacionismos, proposições pedagógicas de caráter emancipador	255
<i>Fernando Penna e Fernando Seffner</i>	
Estudos e pesquisas em didática da história: abordagens e perspectivas	259
<i>Wilian Bonete, Márcia Elisa Teté Ramos e Arnaldo Martins Szlachta Jr.</i>	
O historiador e a formação histórica: contribuições para o ensino e aprendizagem em história	269
<i>Marcelo Fronza, Geyso Dongley Germinari e Ana Claudia Urban</i>	
Pesquisa, produção e circulação de conhecimentos históricos: diálogos sobre experiências e desafios da divulgação científica	279
<i>Caroline Pacievitch e Arnaldo Pinto Jr.</i>	
Práticas docentes no ensino de história	293
<i>Elaine Lourenço e Jorge Luzio</i>	





Desafios e possibilidades para a educação histórica em um mundo neoliberal¹

E. Wayne Ross²

Universidade da Colúmbia Britânica

INTRODUÇÃO

É importante que eu faça uma breve declaração sobre questões contextuais que afetam minhas perspectivas sobre os assuntos que discutirei nesta manhã. Ao discutir a natureza e o impacto do capitalismo neoliberal no ensino, na aprendizagem e na escolarização – o que tem sido chamado de Movimento Global de Reforma Educacional, também conhecido como GERM em inglês – é possível falar de uma ideologia hegemônica singular que molda a maneira como vivenciamos e pensamos a educação e a vida social em geral (Sahlberg, 2012), mas é importante estar ciente das diversas maneiras pelas quais o neoliberalismo opera em diferentes contextos.

Minha perspectiva é moldada por minhas experiências e trabalho na América do Norte. Tendo concluído recentemente o

1 Esse capítulo é baseado em um capítulo publicado anteriormente em inglês: Ross, E. W. Society, democracy, and economics: Challenges for social studies and citizenship education in a neoliberal world. In F. Christian, U. Hagedorn, R. Hedtke, P. Mitnik, & G. Tafner, Georg (Eds.), *Wirtschaft, gesellschaft und politick: Sozioökonomische und politische bildung in schule und hochschule*. Springer VS, 2021, p. 35-51.

2 Professor do Departamento de Currículo e Pedagogia e codiretor do Instituto de Estudos Críticos da Educação da Universidade da Colúmbia Britânica, em Vancouver, Canadá. Ele é ex-funcionário de creche e professor de estudos sociais do Ensino Médio. Leciona e escreve sobre a política de currículo, pedagogia crítica, educação em estudos sociais e trabalho acadêmico. É co-editor das revistas *Critical Education*, *Workplace: A Journal for Academic Labor*; e *Cultural Logic*. Seus livros incluem *Social Studies in Latin America* (com Sebastião Plá); *Rethinking Social Studies: Critical Pedagogy in Pursuit of Dangerous Citizenship*; *Working for Social Justice Inside and Outside the Classroom* (com Nancy McCrary); *Critical Theories, Radical Pedagogies, and Social Education* (com Abraham DeLeon); e *Battleground Schools* (com Sandra Mathison). Informações para contato: Departamento de Currículo e Pedagogia - Universidade da Colúmbia Britânica - 2125 Main Mall, Vancouver, BC V5V 4R4, Canadá. E-mail: wayne.ross@ubc.ca. Telefone: +1-604-822-2830.

trabalho em um projeto que enfoca a educação em estudos sociais na América Latina (Plá; Ross, 2023). Tenho plena consciência de que os sistemas educacionais na América Latina têm uma unidade devido às enormes semelhanças históricas, políticas, pedagógicas e culturais entre os países, mas essas semelhanças foram produzidas a partir da pluralidade e da diferença ao longo da história de cada nação. Reconheço a pluralidade dos sistemas educacionais e seu impacto na pesquisa e no ensino das ciências sociais em cada nação, e a singularidade do Brasil em termos de idioma, história, diversidade geográfica e cultural e influência global.

Também reconheço meu uso da estrutura norte-americana de *ensino de estudos sociais* em vez de ensino de história (Ross, 2014; 2017). O ensino de estudos sociais inclui o ensino de história. A principal organização para educadores de estudos sociais na América do Norte é o *National Council for the Social Studies* (Conselho Nacional para Estudos Sociais), sediado nos EUA, que define estudos sociais como:

[...] the integrated study of the social sciences and humanities to promote civic competence. Within the school program, social studies provide coordinated, systematic study drawing upon such disciplines as anthropology, archaeology, economics, geography, history, law, philosophy, political science, psychology, religion, and sociology ... The primary purpose of social studies is to help young people make informed and reasoned decisions for the public good as citizens of a culturally diverse, democratic society in an interdependent world (NCSS, n.d.).³

Dado esse enquadramento do ensino de estudos sociais, esta palestra se concentra em nossas experiências e no ensino da democracia na era neoliberal. Por fim, a título de contexto, no momento em que escrevo este texto, ainda há dúvidas e conflitos sociais sobre os recentes resultados das eleições no Brasil. Na sequência, abordarei o seguinte:

- Democracia em crise;
- A relação entre o populismo (especialmente o de direita) e a democracia;
- A democracia como um fenômeno social e não político; e

3 “[...] o estudo integrado das ciências sociais e humanas para promover a competência cívica. Dentro do programa escolar, os estudos sociais proporcionam um estudo coordenado e sistemático com base em disciplinas como antropologia, arqueologia, economia, geografia, história, direito, filosofia, ciência política, psicologia, religião e sociologia... O objetivo principal dos estudos sociais é ajudar os jovens a tomarem decisões informadas e fundamentadas para o bem público como cidadãos de uma sociedade culturalmente diversa e democrática em um mundo interdependente” (NCSS, s.d.).

- Desafios que enfrentamos como educadores e pesquisadores de história e estudos sociais.

Quando a maioria das pessoas pensa em democracia, a imagem que vem à mente é a da democracia nacional. O número de países democráticos está em um patamar elevado nos dias de hoje. Apesar dessa tendência, as pessoas que vivem em países democráticos não estão necessariamente satisfeitas com a democracia em ação; na verdade, a insatisfação com a democracia está aumentando.

Em uma pesquisa global de 2018 realizada pelo *Pew Research Center*, 51% das pessoas disseram estar insatisfeitas com o funcionamento da democracia em seus países. A Suécia e as Filipinas estavam entre os países com os mais altos níveis de satisfação popular com a democracia; a Indonésia, a Coreia do Sul e a Holanda não estavam muito atrás. No outro extremo da escala, as pessoas no México, Grécia, Brasil e Espanha expressaram a maior insatisfação com o estado da democracia. A fonte desse descontentamento foi associada a preocupações com a economia, direitos individuais e raiva das elites políticas.

DEMOCRACIA EM CRISE

A ideia de democracia está à nossa volta. É uma ideia que faz parte do discurso do governo, das empresas, da tecnologia, da educação e dos meios de comunicação. Mas o que a democracia significa? Na maioria das vezes, a ideia de democracia é tomada como evidente e raramente questionada. Tal como a noção de populismo, que abordarei mais adiante, a democracia é um termo vago que muitas vezes carrega a promessa das suas raízes etimológicas de que o povo governa.

Astra Taylor, cineasta e autora de *Democracy May Not Exist, But We'll Miss It When It's Gone*, argumenta que muitas pessoas que questionam a democracia o fazem por desilusão, medo e indignação:

A democracia parece não existir, mas continua a desiludir. O impasse político, a corrupção, a falta de responsabilidade dos representantes e a ausência de alternativas significativas incendeiam as pessoas de todo o espectro ideológico; a sua raiva ferve perante a burocracia desumanizante, a hipocrisia flagrante e a falta de voz. Os líderes não prestam contas e os eleitores sentem, com razão, que as suas escolhas são limitadas, enquanto os ricos continuam a enriquecer e as pessoas comuns lutam para sobreviver. Nas democracias avançadas de todo o mundo, um número crescente de pessoas nem sequer se dá ao trabalho de votar... (Taylor 2019, p. 2).

Por que isso acontece? O que aconteceu com a ideia de que o povo governa?

Em seu livro *Sociedade do Espetáculo* (1967), Debord argumenta que “nas sociedades dominadas pelas condições modernas de produção, a vida é apresentada como um imenso acúmulo de espetáculos. Tudo o que era vivido diretamente recuou para uma representação”. Parece que a democracia existe, mas nossas experiências democráticas se degradaram. O ideal de John Dewey de democracia como um fenômeno social, o que ele chamou de “modo de vida associado”, que ele entendia como um fim em vista, algo pelo qual se deve lutar, é primeiramente reduzido a um fenômeno político (por exemplo, concepções fracas de democracia, como o governo representativo) (Dewey, 1916, p. 93). Em seguida, é degradada ainda mais para uma democracia de espectadores, em que uma classe especializada de experts identifica quais são nossos interesses comuns e age de acordo com eles, deixando o restante de nós como espectadores, em vez de participantes da democracia.

Por exemplo, os Estados Unidos da América (EUA) não se comportam como uma democracia. Pesquisadores como Martin Gilens e Benjamin Page (2014) documentaram e, como Noam Chomsky (1999; 2013) e Paul Street (2014) descreveram, o sistema político dos EUA funciona como um comitê executivo de corporações e bilionários. Ainda, como Paul Street argumenta, em *They Rule: The 1 % v. Democracy*, a política dos EUA é baseada em dinheiro corporativo e financeiro, conexões, alcance e propaganda, e não na opinião pública. A *ditadura não eleita do dinheiro* não está interessada em elaborar políticas que respondam às pesquisas de opinião pública, que mostram que muitos norte-americanos estão surpreendentemente abertos à redistribuição da riqueza.⁴

A desconexão entre a retórica e a realidade da democracia (e igualdade, justiça, direitos, etc.) é um desafio direto à forma como conceituamos e ensinamos a cidadania democrática. Não podemos mais confiar nos velhos tropos da democracia, que dominaram o

currículo e o discurso em sala de aula; fazer isso é vender aos alunos uma mentira sobre a história e a vida contemporânea.

POPULISMO E DEMOCRACIA

O populismo é, ao mesmo tempo, onipresente e conceitualmente vago. Essa ambiguidade torna a definição do significado de *popular*, nos âmbitos social e político, um desafio, que se tornou evidente em movimentos sociais e políticos como *Occupy*, Indignados e Podemos (Kipfer, 2016).

Como explicamos o fato de haver tanta ansiedade em relação ao populismo em sociedades que se consideram *democráticas*, no sentido grego de *demos*? Como pergunta Kipfer (2016), o populismo não deveria ser algo não controverso em uma democracia? Mas o discurso político e editorial empregou o termo *populismo* como um insulto a movimentos políticos divergentes à direita e à esquerda, juntando o *Tea Party* dos EUA e o Trumpismo, o Golden Dawn da Grécia e o *Syriza* no mesmo saco. A associação de projetos de esquerda com projetos de extrema direita desacredita os desafios à ortodoxia neoliberal e minimiza a ameaça genuína do populismo e do fascismo de extrema direita.

A maleabilidade política do populismo é enfatizada no trabalho do cientista político da Universidade de Cornell, Kenneth Roberts (2019), que argumenta que o populismo não pertence à esquerda ou à direita, e pode surgir em qualquer lugar do espectro ideológico, por exemplo:

- Populismo de esquerda - Hugo Chávez (Venezuela);
- Populismo de direita - Marine Le Pen (França), Bolsonaro (Brasil), Vox (Espanha);
- Populismo centrista - Movimento Cinco Estrelas da Itália; e
- Ao longo do espectro - Peronismo argentino.

Roberts (2019) e outros pesquisadores, como Cas Mudde e Cristoból Rovira Kaltwasser (2017), argumentam que, em cada um desses exemplos, os líderes e movimentos populistas dividem a esfera política em um povo *verdadeiro ou autêntico* (definido de várias maneiras) contra uma elite do poder ou elite corrupta, que trai o povo. O populismo invoca a soberania popular ou o *empoderamento do povo* por meio do líder ou movimento populista. Os populismos de esquerda constroem o *povo* em termos socioeconômicos; os populismos de direita definem o povo em termos socioculturais. Por exemplo, a noção de Trump *Make America Great Again* define o povo estadunidense-americano em termos etnonacionalistas e

4 Dois terços (66%) dos americanos acham que a distribuição de dinheiro e riqueza deveria ser mais bem equilibrada entre mais pessoas nos EUA; 61% dos americanos acreditam que, na economia atual, apenas algumas pessoas no topo da pirâmide têm a chance de progredir; 83% dos americanos acham que a diferença entre ricos e pobres é um problema; 67% dos americanos acham que a diferença entre ricos e pobres precisa ser resolvida imediatamente, e não em algum momento no futuro; 57% dos americanos acham que o governo dos EUA deveria fazer mais para reduzir a diferença entre ricos e pobres nos EUA; quase três quartos (74%) dos entrevistados dizem que as grandes corporações têm muita influência no país, aproximadamente o dobro da quantidade que diz o mesmo sobre os sindicatos; 68% dos americanos são a favor de aumentar os impostos sobre as pessoas que ganham mais de US\$ 1 milhão por ano; 50% dos americanos apoiam limites para o dinheiro ganho pelos altos executivos das grandes corporações (Street, 2015).

religiosos que excluem aqueles que não são brancos e cristãos da categoria de *americano*.

Roberts (2019) argumentou que há condições estruturais (*variedades de capitalismo*) que favorecem o desenvolvimento do populismo de esquerda na América Latina e no sul da Europa (por exemplo, mercados de trabalho dualistas, bons empregos versus empregos ruins) e estados de bem-estar segmentados (acesso a benefícios por meio de grupos ocupacionais ou sociais em vez de um direito ou necessidade), que são úteis para os populismos de esquerda. Por outro lado, os mercados de trabalho integrados e os estados de bem-estar social universais da Europa do Norte e Central contribuem para o desenvolvimento de populismos de direita excludentes que visam a definir uma comunidade nacional a partir de pessoas de fora (por exemplo, imigrantes). Roberts (2019) argumenta que, embora as desigualdades econômicas extremas e as exclusões sociais na América Latina favoreçam os populismos de esquerda, a extensão em que essas condições estão associadas ao crime, à violência e à insegurança indiretamente oferece um espaço para o surgimento do populismo de extrema direita.

O populismo de direita está crescendo em grande parte da América Latina. O Brasil é o caso mais proeminente, mas há reavivamentos populistas de direita em países tão diversos quanto Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Peru e Uruguai. O Chile, é claro, está experimentando um crescente populismo de direita na forma da *Acción Republicana* e de José Antonio Kast, que elogiou líderes autoritários populistas de direita, como o presidente brasileiro Jair Bolsonaro e Santiago Abascal (do partido *Vox* da Espanha). Como Rovira Kaltwasser (2020) e outros apontam, Kast e seu partido são, em primeiro lugar, autoritários, mas também nativistas (o que se reflete nas opiniões sobre a comunidade mapuche), além de fortemente neoliberais. Rovira Kaltwasser (2020) argumenta que o neoliberalismo de Kast delimita seu apelo aos eleitores populistas, mas ao tornar as questões econômicas secundárias em relação às questões culturais, a direita radical populista pode encontrar algum espaço de manobra. Rovira Kaltwasser (2020) descreve o surgimento de Kast e da *Acción Republicana* nos termos da tese da contrarrevolução silenciosa (Ignazi, 1992), ou seja, como uma reação contra a ascensão de valores mais liberais e progressistas. A sociedade chilena tornou-se muito mais liberal/progressista/esquerdista, tanto cultural quanto economicamente, desde a transição da democracia em 1989. Como resultado, os partidos de direita chilenos tornaram-se menos conservadores, o que cria uma tensão entre moderação e radicalização na direita, bem como espaço para a direita radical populista.

O populismo é frequentemente visto como a antítese da vida política nas democracias constitucionais (Urbainati, 2010). Do ponto de vista do establishment, o populismo é visto como uma patologia política e serve *como sinal de alerta de um clima político que deu errado*, um fenômeno que se manifesta quando o que é considerado pensamento ou prática política *normal* falha. O populismo é frequentemente usado como um termo pejorativo e associado ao irracionalismo, ao desvio e à imaturidade em relação às suas alternativas políticas. Sob essa perspectiva, o populismo

does not constitute a full-fledged political logic, but is considered to be an aberration, one that is to be dispensed with sooner rather than later. Moreover, populism is often (though not always) considered as a dangerous anomaly, addressing political subjects not as rational decision-makers, but as driven by affect and sentiment and thereby prone to manipulation (Verkerk, 2015, p. 3).⁵

Em resposta àqueles que veem o populismo como uma ameaça à democracia, Laclau (2005) argumentou que ele é um componente essencial da democracia. Também é impossível ignorar o fato de os eleitores democráticos votarem em autocratas para cargos de liderança nacional. Muitos democratas tentaram explicar os resultados iliberais da democracia liberal apontando para a ascensão do chamado populismo de direita, e para o fato de as pessoas votarem no candidato *errado*.

O populismo autoritário é frequentemente descrito como uma oposição à democracia. Nessa falsa dicotomia, prescreve-se mais democracia como o remédio para a eleição de políticos autoritários - como Bolsonaro, Duterte e Bongbong Marcos (Filipinas), Erdogan (Turquia), Orban (Hungria), Salvini e Meloni (Itália), Trump (EUA), etc. O problema com esse suposto remédio é que a democracia liberal é, na verdade, a fonte do chamado *populismo de direita*.

Além das eleições recentes, a história fornece muitas evidências de que o populismo autoritário foi estabelecido há muito tempo como uma forma de governo burguês de elite que opera como uma força na oposição e vencendo eleições (Hall, 1988; Kipfer, 2016). Por exemplo:

Reino Unido - Thatcher; Partido da Independência (UKIP);
EUA - Reagan; Tea Party;

⁵ “O populismo não constitui uma lógica política completa, mas é considerado uma aberração, que deve ser eliminada mais cedo ou mais tarde. Além disso, o populismo é frequentemente (embora nem sempre) considerado uma anomalia perigosa, abordando os sujeitos políticos não como tomadores de decisão racionais, mas como movidos por afeto e sentimento e, portanto, propensos à manipulação”.

Canadá - Harper; Partido da Reforma; Partido Conservador do Canadá;
Índia - Partido Bharatiya Janata (BJP), de Narendra Modi; e
Turquia - Partido AK de Recep Tayyip Erdogan.

DEMOCRACIA LIBERAL – UMA CONTRADIÇÃO EM TERMOS

O surgimento do populismo de direita, historicamente e no cenário contemporâneo, é uma resposta à dificuldade dos Estados em governar diante de desafios vindos de baixo ou da esquerda para organizar respostas eficazes a crises econômicas, ecológicas e outras (Kipfer, 2016).

A falha estrutural que define a democracia liberal e serve como a causa principal da atual crise democrática é o individualismo. O individualismo está no cerne do liberalismo clássico e, como tal, é a raiz da crise democrática que é representada pela ascensão do chamado *populismo*.

Em uma discussão sobre democracia e utopia, Furet (1998, p. 65) descreve o problema filosófico e prático da democracia da seguinte forma:

Since the eighteenth century, democracy has presented itself to the modern individual as a promise of liberty, or more precisely, of autonomy. This is in contrast to earlier times when [people] were viewed as subjects, and consequently were deprived of the right of self-determination, which is the basis of the legitimacy of modern societies.⁶

Os teóricos da democracia - de Hobbes a de Tocqueville - têm se debatido continuamente, mas nunca resolveram as questões centrais da democracia (Furet 1998, p. 65):

- What kind of society should we form if we think of ourselves as autonomous individuals?
- What type of social bond can be established among free and equal people, since liberty and equality are the conditions of our autonomy?

6 “Desde o século XVIII, a democracia tem se apresentado ao indivíduo moderno como uma promessa de liberdade, ou mais precisamente, de autonomia. Isso contrasta com épocas anteriores, quando [as pessoas] eram vistas como súditos e, conseqüentemente, eram privadas do direito de autodeterminação, que é a base da legitimidade das sociedades modernas”.

- How can we conceive a society in which each member is sovereign over self, and which thus must harmonize the sovereignty of each over self and of all over all?⁷

Novamente, vemos que “the gap between the expectations that democracy arouses and the solutions that it creates for fulfilling them is striking” (Furet 1998, p. 66).⁸

O cientista político canadense C. B. Macpherson (1989), e muitos outros, apontaram que a principal contradição da democracia liberal não é apenas o individualismo, mas o *individualismo possessivo*. Os democratas liberais há muito tempo defendem os direitos do indivíduo, mas na teoria e na prática, os únicos indivíduos que importam são aqueles que possuem propriedades. A propriedade é a chave e, na teoria e prática democráticas liberais, a sociedade pouco mais é que um acordo de privilegiados para que as propriedades uns dos outros sejam respeitadas. (McKay, 2019).

Desde o início, os democratas liberais trabalharam para tornar o mundo seguro para a propriedade. O conflito entre a proteção da riqueza privada e a criação de uma sociedade democrática é evidente em toda a história dos EUA, por exemplo. Os autores da Constituição dos EUA tinham plena consciência da ameaça da democracia. De acordo com James Madison, a principal responsabilidade do governo era “proteger a minoria dos opulentos contra a maioria”.

Mais recentemente, Daniel Bensaid (2011) argumentou que as ansiedades burguesas em relação ao populismo são alimentadas pela crença de que a democracia popular genuína é um escândalo permanente - destacando a diferença entre o que significa apoiar a democracia representativa neoliberal, por um lado, e o sentido original de democracia, em que o povo (demos) administra seus próprios assuntos (Wood, 1995). Ainda, como Kipfer (2016, p. 312) ressalta, “in an age of acute social polarization, intermittent revolt, and imperial war, dominant critiques of populism attest to the ongoing fear of the ‘dangerous’ classes and ‘races.’” In turn, this fear fuels the very populist anti-elitism it opposes”.⁹

7 Que tipo de sociedade devemos formar se pensarmos em nós mesmos como indivíduos autônomos?

Que tipo de vínculo social pode ser estabelecido entre pessoas livres e iguais, uma vez que a liberdade e a igualdade são as condições de nossa autonomia?

Como podemos conceber uma sociedade na qual cada membro é soberano sobre si mesmo e que, portanto, deve harmonizar a soberania de cada um sobre si mesmo e de todos sobre todos?

8 “a lacuna entre as expectativas que a democracia desperta e as soluções que ela cria para satisfazê-las é impressionante”

9 “Em uma época de polarização social aguda, revolta intermitente e guerra imperial, as críticas dominantes ao populismo atestam o medo contínuo das classes e ‘raças’ ‘perigosas’. Por sua vez, esse medo alimenta o próprio antielitismo populista ao qual ele se opõe.”

Essas perspectivas alimentaram uma democracia neoliberal de espectadores, que impede ou proíbe o público de administrar seus próprios assuntos e controla resolutamente os meios de informação (Chomsky, 1997; Ross, 2020). Em um primeiro momento, pode parecer uma concepção estranha de democracia, mas é a concepção predominante do pensamento democrático-liberal e que tem sido fomentada pelas abordagens tradicionais de educação política nas escolas. Na democracia do espectador, uma classe especializada de especialistas identifica quais são nossos interesses comuns e pensa e planeja de acordo com eles. A função do restante de nós é ser espectador em vez de participante da ação.

Contudo, os pensadores democrático-liberais sempre lutaram para conciliar suas suposições sobre “indivíduos autônomos que possuem propriedade com as demandas democráticas dos explorados e excluídos” (McKay, 2019, p. E2). O surgimento do estado de bem-estar social criou um liberalismo mais suave, preservando os privilégios dos ricos em troca de uma rede de segurança social, educação, sindicatos, programas de saúde e habitação. Mas como todos sabemos, no final das contas, os liberais resolveram a contradição interna da democracia liberal trabalhando para tornar o mundo seguro, não para a democracia, mas para a propriedade. O neoliberalismo não desafia apenas a liberdade e a democracia, mas subjugava ambas ao impulso aquisitivo do capitalismo sem restrições.

A crise da democracia surge quando o capital não é regulamentado. Os lucros e a propriedade são mais valorizados do que as pessoas. Existem lacunas insondáveis de riqueza entre os trabalhadores e a elite, e a vida cotidiana da maioria das pessoas é precária devido ao emprego inseguro, à instabilidade social e aos ataques à razão, enquanto a mídia, o Estado e a educação são refeitos em termos neoliberais. Como argumenta McKay (2019, p. E02), “essa mesma precariedade é representada, não como cultural ou psicologicamente prejudicial, mas como a própria liberdade”.

O idealismo canadense neo-hegeliano de esquerda de C. B. Macpherson tinha como objetivo

[to] work out a revision of liberal-democratic theory, a revision that clearly owed a great deal to Marx, in the hope of making that theory more democratic while rescuing the valuable part of the liberal tradition which is submerged when liberalism is identified as synonymous with capitalist market relations” (Morrice, 1994).¹⁰

10 “elaborar uma revisão da teoria liberal-democrática, uma revisão que claramente devia muito a Marx, na esperança de tornar essa teoria mais democrática e, ao mesmo tempo, resgatar a parte valiosa da tradição liberal que é submergida quando o liberalismo é identificado como sinônimo de relações de mercado capitalistas”.

Será que é um erro tolo olhar para a democracia liberal como uma fonte para resolver os problemas que ela é responsável por criar? McKay (2019) argumenta que deveríamos aceitar o desafio de Macpherson de liberar a democracia de suas correntes neoliberais repensando as relações de propriedade até os seus fundamentos.

A DEMOCRACIA DEWEYANA COMO IDEAL UTÓPICO

Há muito tempo mantenho um forte compromisso com a ideia de democracia em meu trabalho como educador e ativista, e embora eu continue acreditando firmemente no primeiro princípio da democracia - fornecer meios para dar poder ao povo, não a um indivíduo ou a uma classe restrita de pessoas - estou perdendo a confiança no conceito de democracia. O que vou argumentar aqui é que a democracia nacional, como ideia e prática, tornou-se tão deformada que possivelmente não pode ser recuperada e que, como forma política do capitalismo, a democracia deve ser seriamente questionada.

Como educador de estudos sociais (lecionando história, geografia e cidadania), passei minha carreira ensinando que a democracia era muito mais do que um sistema de governo que fornece um conjunto de regras que permite aos indivíduos ampla liberdade para fazer o que quiserem. Seguindo o filósofo John Dewey, ensinei sobre a democracia como uma forma de viver e trabalhar com os outros.

No ensaio de Dewey de 1939, *Creative Democracy: The Task Before Us*, ele argumentou que a democracia é um modo de vida, uma experiência baseada na fé na natureza humana, na capacidade dos seres humanos de fazer julgamentos inteligentes e de trabalhar com os outros. Em sua opinião, a democracia é um ideal moral que exige esforço diário para ser criado. Para Dewey (1939), a democracia não é um conceito institucional que existe fora de nós. Em *The task of democracy*, ele escreveu, “is forever that of creation of a freer and more humane experience in which all share and which all contribute” (Dewey, 1939/1985, p. 229-230).¹¹

Uma concepção deweyana da vida democrática exige que prestemos atenção às múltiplas implicações de nossas ações sobre os outros. A principal responsabilidade dos cidadãos democráticos é a preocupação com o desenvolvimento de interesses compartilhados que levem a uma sensibilidade sobre as repercussões de suas ações

11 “A tarefa da democracia é sempre a de criar uma experiência mais livre e mais humana na qual todos compartilham e com a qual todos contribuem”.

sobre os outros. Em sua obra-prima, *Democracy and Education* (1916), Dewey caracterizou a democracia como uma força que rompe as barreiras que separam as pessoas e cria uma comunidade.

O objetivo de uma sociedade democrática, segundo essa perspectiva, é a produção de seres humanos livres associados uns aos outros em termos de igualdade. Sob essa perspectiva, é quase impossível pensar ou ensinar democracia sem colocar a busca da justiça social e um exame crítico das desigualdades sociais, econômicas e políticas existentes no centro do esforço.

Dewey identificou o principal obstáculo para a conquista da democracia na aliança poderosa do privilégio de classe com filosofias de educação que dividiam nitidamente mente e corpo, teoria e prática, cultura e utilidade (Westbrook, 1993).

Dewey (1933) alertou sobre os efeitos antidemocráticos da concentração do poder privado em instituições absolutistas, como as corporações. Ele deixou claro que, enquanto não houvesse um controle democrático do local de trabalho e dos sistemas econômicos, a democracia seria limitada e até mesmo prejudicada. Ele enfatizou que a democracia tem pouco conteúdo quando as grandes empresas governam a vida do país por meio do controle dos meios de produção, troca, informação, transporte e comunicação, reforçadas pelo comando da mídia e de seus proprietários (Dewey, 1933). “Enquanto a política for a sombra lançada sobre a sociedade pelas grandes empresas”, disse Dewey (1933/1985, p. 163), “a atenuação da sombra não mudará a substância. Uma sociedade livre e democrática, de acordo com Dewey (1933), é aquela em que os trabalhadores são donos de seu próprio destino.

Com base nesse fundamento, há muito tempo defendo que a melhor maneira de alcançar a democracia é iniciar as crianças em uma forma de vida social característica da democracia: uma comunidade de participação plena. O objetivo da educação em geral e da educação política, em particular, não deve ser apenas a preparação para viver em uma democracia. Em vez disso, nosso objetivo deve ser criar experiências que promovam a ampla participação em uma comunidade de pesquisadores, uma comunidade que reflita essa estrutura:

- empodera a todos;
- inclui todos;
- engaja seus membros em atividades significativas do mundo real e que acomodam alunos com necessidades, interesses e habilidades diversas;
- desenvolve intencionalmente estratégias de apoio à aprendizagem; e

- promove a parceria e cria uma colaboração real dentro da escola e com as famílias e a comunidade (Gibson; Peterson, 2001).

A conceituação de Dewey sobre democracia e educação democrática continua a ser atraente para mim, mas no momento atual, é um conceito filosófico anacrônico, às vezes em desacordo com os fundamentos filosóficos e as práticas da democracia liberal existente. Em outros momentos, a visão de Dewey oferece uma cobertura protetora contra as críticas às instituições e práticas democráticas, articulando uma possibilidade atraente de uma utopia democrática - silenciando as críticas às práticas democráticas existentes, com o mesmo efeito do aforismo de Churchill (1947) “a democracia é a pior forma de governo, exceto todas as outras”.

A ideia e a prática hegemônicas da democracia nacional estão tão distantes da noção de Dewey de democracia como um modo de vida que quase não têm relação alguma, e o trabalho de Dewey não oferece uma crítica sistemática dos problemas inerentes ao cerne da teoria e da prática liberal-democrática, que são a fonte da crise da democracia iliberal que estamos vivenciando.

DEMOCRACIA E FASCISMO

Em seu livro *Trump’s Counter-Revolution*, Mikkel Bolt Rasmussen (2018) descreve as democracias nacionais de hoje como a forma política do capitalismo e propõe que devemos demoli-la à medida que ela desliza para o fascismo. Quando Rasmussen (2018) pergunta “para onde vai a democracia depois de Trump?”, sua resposta não é nem Trump, nem a democracia.

Em uma situação de profunda crise econômica para o Estado, o fascismo americano de Trump oferece uma solução instável, na qual o racismo e o protecionismo são combinados em um fascismo estranho. “[...] A democracia política é, sem dúvida, um mal menor do que o fascismo capitalista tardio de Trump, mas não deixa de ser um mal. Um mal que tornou possível a eleição de Trump e suas políticas racistas e excludentes” (Rasmussen 2018, p. 4).

De muitas maneiras, o trumpismo (como outros populismos autoritários de direita) aparece como um golpe democrático - a democracia é sequestrada quando as pessoas votam da maneira errada. Trump é apresentado como uma ameaça nacionalista e de direita à democracia. Contudo, Rasmussen (2018, p. 81) argumenta que “não há excesso populista, totalitário ou fascista, se por isso entendermos algo essencialmente diferente da normalidade democrática nacional”. O argumento de que o populismo/fascismo

autoritário está em oposição à democracia é um *curto-circuito* que exclui alternativas revolucionárias ao invocar o *status quo* - o que inclui policiais assassinando negros americanos ou migrantes rejeitados ou detidos nas fronteiras dos EUA e da Europa, ilustrando isso.

A análise dominante do populismo - que argumenta que o populismo de direita atrai as pessoas de forma suspeita, com uma retórica nacionalista que enfraquece a democracia representativa e abre caminho para políticas racistas, misóginas, islamofóbicas e anti-imigração - é problemática porque afirma a democracia nacional dominante como a *norma infalível*. O populismo é ruim. A democracia é boa e deve ser defendida, embora tenha sido a democracia nacional que levou Trump à Casa Branca, bem como seus comparsas em todo o mundo.

Em seu argumento, Rasmussen (2018) está seguindo o raciocínio de Giorgio Agamben (1998) e Karl Korsch (1941), que ilustraram a relação íntima entre democracia e fascismo, e é claro, um dos primeiros escritores sobre democracia, Platão (n.d.), que previu que deixar o povo governar a si mesmo acabaria levando as massas a apoiar o governo dos tiranos.

Agamben (1988) ressalta que a democracia depende de uma ambiguidade fundadora, pela qual ela significa tanto o poder do povo quanto o governo, a forma pela qual o poder é legitimado e exercido - a democracia é um movimento entre esses polos. A democracia traz consigo a luta de bioclasas, que muitas vezes ameaça e de fato explode (por exemplo, as crises de refugiados em todo o mundo). Para a maioria das pessoas, a democracia como conceito faz referência à democracia nacional - democracia representativa, partidos políticos e eleições enraizadas em um Estado-nação, com todas as políticas e políticas de Estado racistas, classistas, sexistas, heteronormativas e de segurança nacional que temos testemunhado há anos - violência do Estado contra seus cidadãos, enormes desigualdades de riqueza, regimes de fronteira, governo exercendo controle sobre o corpo das mulheres, retrocesso das liberdades civis - tudo isso acontece em democracias perfeitamente respeitáveis.

Para Korsch (1941), não há diferença essencial entre a democracia burguesa e o fascismo, mas uma conexão interna - a democracia burguesa tem dimensões inerentemente fascistas. Defender a democracia para evitar um governo autoritário não parece funcionar, nunca funcionou, e as eleições democráticas nacionais de Trump, Bolsonaro (sua eleição e derrota recente e apertada), Duterte, Marcos, Orban, Meloni, Netanyahu - e a quase eleição de Kast - falam dessa verdade.

Seja qual for o futuro dos líderes de esquerda e centro-esquerda recém-eleitos, como Lula (Brasil), Gabriel Boric (Chile), Xiomara Castro (Honduras), Pedro Castillo (Peru), ou dos desafiantes da liderança de direita, como Gustavo Petro (Colômbia), suas eleições, por si só, não resolvem os problemas fundamentais no coração das democracias nacionais, nem a feroz oposição da direita e as restrições econômicas que esses novos líderes continuam a enfrentar.

As análises de Agamben (1998) e Korsch (1941) deixam claro que

“it is a mistake to put democracy opposite fascism or suggest a popular front to defend democracy against fascism is to misunderstand the founding ambiguity of national democracy, in which fascism is an immanent possibility, not an external threat (Rasmussen 2018, p. 83).¹²

Em um estado de emergência, é prática padrão das democracias nacionais fechar os direitos civis e políticos e intensificar a lógica nacionalista e de exclusão (por exemplo, colônias, internação de cidadãos, regimes de fronteira etc.).

CONCLUSÃO

Considerando o que sabemos sobre a situação da democracia no mundo atual, é possível ensinar sobre uma democracia que não seja dominada pelo capital e internamente ligada ao fascismo?

Queremos ensinar a democracia liberal/capitalista? Existe uma alternativa?

O conceito de democracia está falido?

A democracia, como conceito e prática, pode ser salva?

Se a democracia pode ser recuperada, então o ensino sobre e para a democracia nos tempos contemporâneos não pode ser feito sem o envolvimento das complexidades e contradições que vieram a definir o que é a democracia realmente existente (ou inexistente) e sua relação com o capitalismo, o populismo autoritário e o fascismo.

É possível criar uma política democrática popular sem sucumbir ao neoliberalismo e/ou ao populismo autoritário? Como podemos abordar essa tarefa gigantesca como educadores e pesquisadores socioeconômicos?

12 “é um erro colocar a democracia em oposição ao fascismo ou sugerir uma frente popular para defender a democracia contra o fascismo, é entender mal a ambiguidade fundadora da democracia nacional, na qual o fascismo é uma possibilidade imanente, não uma ameaça externa.”

Primeiro, sugiro que repensemos nossas concepções de democracia, reconhecendo que o que chamamos de democracias nacionais é uma perversão do conceito de autogoverno. Apresentei a noção de democracia de Dewey, embora falha, como uma noção que destaca a democracia como um fenômeno social e não político - como um modo de vida, comunitário, esclarecido e participativo.

Um ideal utópico? Certamente. Mas Dewey acreditava na continuidade da experiência, ou na ligação entre as experiências de aprendizagem de uma pessoa e as suas decisões e comportamentos futuros. Ele também acreditava que as experiências educacionais exigiam interação com o ambiente social, ou seja, adotou uma abordagem naturalista da epistemologia que via o conhecimento como decorrente da adaptação ativa dos humanos às suas circunstâncias.

Quando as pessoas vivenciam a democracia? Na melhor das hipóteses, a democracia contemporânea é uma experiência superficial de espectador para a classe política ligada aos ciclos eleitorais. Seguindo Dewey, o principal problema que enfrentamos é que as pessoas raramente, ou nunca, encontram a democracia em sua vida diária. Como observa Astra Taylor (2019, p. 5), as pessoas certamente não se deparam com a democracia

[...] ... the media – and celebrity-obsessed, money-driven circus of national elections; nor at their jobs, where they are often treated like replaceable cogs in a machine and have to keep their heads down; nor at their schools or [universities], where they are encouraged to see themselves as consumers seeking a return on investment rather than as citizens preparing to participate in the common good. ... democracy isn't something we actually experience all that much.¹³

Se é que isso existe. A criação de oportunidades para uma experiência social democrática exige a extensão da democracia para o local de trabalho, para as escolas e universidades; para existir, de fato, ela deve ser um componente essencial de nossas vidas diárias.

Democratizar a vida cotidiana me parece ser a única maneira de criar uma noção de *o povo* como *demos*, organizado e emergindo de *baixo*, em oposição ao *povo* como *ethnos*, definido de cima. Segue-se, então, que os gestos fáceis do discurso democrático em relação ao povo, que permite *formulações abstratas, homogeneizadoras*

13 na mídia - e no circo das eleições nacionais, obcecados por celebridades e movidos a dinheiro; nem em seus empregos, onde muitas vezes são tratados como engrenagens substituíveis em uma máquina e têm de manter a cabeça baixa; nem em suas escolas ou [universidades] onde são incentivados a se verem como consumidores em busca de retorno sobre o investimento, em vez de cidadãos que se preparam para participar do bem comum. [...] a democracia não é algo que realmente vivenciamos tanto assim.

e paternalistas do populismo, precisam ser substituídos por um projeto democrático que leve em conta *dimensões diferenciadas* - classe, gênero, nacionalidade, etnia etc. - por meio de autonomia e alianças (Kipfer; Hart, 2013).

Além disso, para que a democracia seja uma parte essencial de nossas vidas diárias, o maior desafio é levar a democracia para a esfera econômica. Uma característica definidora do populismo autoritário de direita é sua conexão com o liberalismo econômico. Como ressalta Kipfer (2016, p. 313), “os populismos de direita atuais nos lembram que o liberalismo tem uma longa história de lubrificação complexa com o nacionalismo, o patriarcado e o colonialismo”. A democracia mercantilizada é um paradigma em que a liberdade existe para o capital e o próprio mercado é o domínio da desigualdade (Taylor, 2019). Taylor (2019, p. 8) argumenta que a liberdade e a igualdade estão no centro do caminho inacabado em direção ao autogoverno, e que estender a democracia para a esfera econômica “é a única maneira de proteger a igualdade política do poder financeiro concentrado”, que é a maior ameaça à democracia como um modo de vida.

Taylor (2019) faz eco a Dewey, quando afirma que

As forças da oligarquia foram viabilizadas [...] por nossa tendência de aceitar uma noção altamente proscria de democracia, que limita o poder popular ao campo da política eleitoral, ignorando as outras instituições e estruturas (locais de trabalho, prisões, escolas, hospitais, o meio ambiente e a própria economia) que moldam a vida das pessoas (Taylor 2019, p. 9).

Para concluir, e na sequência de minhas observações desta manhã, sobre a construção de um caminho para a criação de um modo de vida democrático. O desafio é ancorar a economia na sociedade. Terminarei com seis teses para provocar nosso pensamento sobre o que significa viver e educar para um modo de vida no sentido da democracia como o governo do povo:

- Atualmente, a ordem econômica domina a ordem social e perverte a democracia popular. Inverter essa relação é um objetivo revolucionário.
- O sistema econômico domina e define o sistema democrático.
- Se a democracia não fizer parte da esfera econômica, ela não existirá.

A educação deve ser uma força para a democracia criativa, em um sentido deweyano.

- A economia neoliberal define as condições políticas e sociais atuais; o pensamento econômico pluralista é fundamental

para criar uma sociedade em que a democracia seja vivenciada como parte da vida cotidiana nas instituições sociais e nas relações pessoais.

- A educação política divorciada da educação socioeconômica é inútil porque inibe uma maior consciência do meio em que o pensamento e a ação política ocorrem (por exemplo, o capitalismo neoliberal).

Costuma-se dizer que são os professores que, no final, mudarão o mundo da escola ao compreendê-lo, e eu acrescentaria que, em nossas funções de educadores de história e estudos sociais, também podemos mudar o mundo.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Homo sacer**: Sovereign power and bare life (D. Heller-Roazen, Trans.) Stanford, CA: Stanford University Press, 1998.

BENSAÏD, D. Permanent scandal. In Agamben, G. et al. (Eds.) **Democracy in what state?** New York, NY: Columbia University Press, 2001, p. 16-43.

CHOMSKY, N. **Media control**: The spectacular achievements of propaganda. New York, NY: Seven Stories Press, 1997.

CHOMSKY, N. **Profit over people**: Neoliberalism and global order. New York, NY: Seven Stories Press, 1999.

CHOMSKY, N. The U.S. behaves nothing like a democracy. **Salon**. August 17, 2013. Disponível em: https://www.salon.com/2013/08/17/chomsky_the_u_s_behaves_nothing_like_a_democracy/. Acesso em: 30 nov. 2023.

CHURCHILL, W. **Parliament Bill**. HC Deb 11 November 1947. vol 444 cc203-321. Disponível em: <https://api.parliament.uk/historic-hansard/commons/1947/nov/11/parliament-bill>. Acesso em: 30 nov. 2023.

DEBORD, G. **The Society of the spectacle**. Detroit, MI: Black & Red. (Originalmente publicado em 1967). 1977. Disponível em: <https://www.marxists.org/reference/archive/debord/society.htm>. Acesso em: 30 nov. 2023.

DEWEY, J. **Democracy and education**. New York: Free Press, 1916.

DEWEY, J. Imperative need: A new radical party. In BOYDSTON, J. A. (Ed.). **John Dewey**: The later works, Volume 9: 1933-1934: Essays, reviews, and miscellany. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Originalmente publicado em 1933), 1985.

DEWEY, J. **Creative democracy**: The task before us. In BOYDSTON, J. A. (Ed.). **John Dewey**: The later works, Volume 14: 1939-1941: Essays, reviews, and miscellany. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Originalmente publicado em 1939), 1988.

FURET, F. Democracy and utopia. **Journal of Democracy**, 9, 65-79, 1998.

GIBSON, R.; PETERSON, M. P. Whole schooling: Implementing progressive school reform. In ROSS, E. W. (Ed.) **The Social studies curriculum**: Purposes, problems, and possibilities (Revised Edition, pp.103-125). Albany, NY: State University of New York Press, 2001.

GILENS, M.; PAGE, B. I. Testing theory of American politics: Elites, interest groups, and average citizens. **Perspectives on politics**, 2014, 12(3), 564-581. Disponível em: https://scholar.princeton.edu/sites/default/files/mgilens/files/gilens_and_page_2014_testing_theories_of_american_politics.doc.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.

HALL, S. **The hard rode to renewal**: Thatcherism and the crisis of the left. London, England: Verso, 1988.

IGNAZI, P. The silent counter-revolution: Hypotheses on the emergence of extreme right-wing parties in Europe. **European Journal of Political Research**, 1992, 22, 3-34. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6765.1992.tb00303.x>

KIPFER, S. Populism. In FRITSCH, K.; O'CONNOR, C.; THOMAS, A. K. (Eds.) **Keywords for radicals**: The contest vocabulary of late-capitalist struggle (pp. 311-317). Chico, CA: AK Press, 2016.

KIPFER, S.; HART, G. Translating Gramsci in the current conjuncture. In ETERS, M.; HART, G.; KIPFER, S.; LOFTUS, A. (Eds.) **Gramsci**: Nature, space, politics. London, England: Routledge, 2013, p. 324-344.

KORSCH, K. **The workers fight against fascism**. Living Marxism, 1941. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/korsch/1941/fascism.htm>. Acesso em: 30 nov. 2023.

LACLAU, E. **On populist reason**. London, England: Verso, 2005.

MACPHERSON, C. B. **The political theory of possessive individualism**. Oxford, England: Oxford University Press, 1989.

McKay, I. Are we witnessing the death of liberal democracy? **The Vancouver Sun**, p. E2, mai. 2019.

MORRICE, D. C. B. Macpherson's critique of liberal democracy and capitalism. **Political Studies**, 1994, 42, p. 646-661.

MUDDE, C.; ROVIRA KALTWASSER, C. **A very short introduction to populism**. Oxford: Oxford University Press, 2017.

NATIONAL COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES - NCSS. National curriculum standards for social studies: Executive summary, (n.d.). <https://www.socialstudies.org/standards/national-curriculum-standards-social-studies-executive-summary>. Acesso em: 30 nov. 2023.

PLÁ, S.; ROSS, E. W. (Eds.) **Social studies education in Latin America**: Critical perspectives from the Global South. Routledge, 2023.

PLATÃO. **The Republic**. (n.d.). Disponível em: <http://classics.mit.edu/Plato/republic.9.viii.html>. Acesso em: 30 nov. 2023.

RASMUSSEN, M. B. **Trump's counter-revolution**. New York, NY: Zero Books, 2018.

ROBERTS, K. Bipolar disorders: Varieties of eoliberal and eolibera out-flanking on the left and right. **Polity**, 2019, 51(4), 641-653. <http://dx.doi.org/10.1086/705377>

ROSS, E. W. **The social studies curriculum**: Purposes, problems and possibilities (4th Ed.). State University of New York Press, 2014.

ROSS, E. W. **Rethinking social studies**: Critical pedagogy in pursuit of dangerous citizenship. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2017.

ROSS, E. W. A crisis within a crisis: Teaching, learning and democracy under eoliberalismo during the pandemic. In MIZIKACI, F.; ATA, E. (Eds.) **Critical pedagogy and the Covid-19 pandemic**. London: Bloomsbury, 2020, p. 91-109.

ROVIRA KALTWASSER, C.. **The Chilean right at the crossroads**. 2020. https://www.youtube.com/watch?v=A2I8ZwvFDB4&ab_channel=LACSCornell. Acesso em: 30 nov. 2023.

SAHLBERG, P. **How GERM is infecting schools around the world?** 2012. Disponível em: <https://pasisahlgberg.com/text-test/>. Acesso em: 30 nov. 2023.

STREET, P. **They rule**: The 1% vs. democracy. Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2014.

STREET, P. **Democracy wrecked again**. Z Network. 2015. Disponível em: <https://znetwork.org/zcommentary/democracy-wrecked-again-on-the-fast-track-of-corporate-authoritarianism-2/>. Acesso em: 30 nov. 2023.

TAYLOR, A. **Democracy may not exist, but we'll miss it when it's gone**. New York, NY: Metropolitan Books, 2019.

URBINATI, N. Unpolitical democracy. **Political Theory**, 2010, 38(1), 65-92.

VERKERK, A. **Popular politics**: Re-thinking populism with Laclau & Deleuze-Guattari. Leuven, Belgium: Catholic University of Leuven, Institute of Philosophy, 2015.

WESTBROOK, R. B. **John Dewey and American democracy**. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1993.

WOOD, E. The demos versus 'we, the people': From ancient to modern conceptions of citizenship. In **Democracy against capitalism**: Renewing historical materialism. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, p. 204-237. doi:10.1017/CBO9780511558344.008



O ensino de História no Ensino Médio: a pedagogia das competências e a flutuação de sentidos de conhecimento na BNCC¹



Maria Aparecida Lima dos Santos

Nas pesquisas que venho realizando, interesse-me em compreender mais profundamente os mecanismos discursivos através dos quais são constituídos consensos nos meios educacionais a partir da instituição de certos lugares comuns (Smolka, 2006) disseminados pelas políticas curriculares hodiernas.

Refiro-me especialmente à aceitação quase por unanimidade do uso naturalizado de termos como *inovação*, *protagonismo*, *competências*, *habilidades*, *cidadania*, *empregabilidade*, *alinhamento*, *engajamento*, *qualidade*, *desempenho* e, dirigindo-me ao nosso campo mais especificamente, ao uso do significante *atitude historiadora* nesse espectro discursivo. Também tem me chamado a atenção como a narrativa instituída pelos documentos curriculares, campos de Recontextualização, na perspectiva de Bernstein (2003), invade tanto os projetos político-pedagógicos e planejamentos nas escolas quanto as pesquisas no campo acadêmico, muitas vezes sem nenhum questionamento. Instituídas como *verdades*, essas narrativas curriculares instilam, pouco a pouco, concepções contra as quais aparentemente lutamos no interior do campo acadêmico e também no espaço escolar.

A crítica desses mecanismos torna-se necessária na medida em que

nenhum modo de pensamento se torna dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e

¹ Texto produzido a partir da palestra intitulada: De Conhecimento a Competências em Si: flutuação de sentidos de (ensinar) História nas políticas curriculares contemporâneas, proferida por ocasião do XIII Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História (ENPEH).

nossos instintos, nossos valores e nossos desejos, assim como as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos. Se bem-sucedido, esse aparato conceitual se incorpora a tal ponto ao senso comum que passa a ser tido por certo e livre de questionamento" (Harvey, 2014, p. 15, grifos próprios).

Além disso, proponho uma análise pautada pela perspectiva da razão do Estado, conforme propõe Foucault (2008), em seu texto *O nascimento da biopolítica*, no qual o autor se debruça em compreender o que é o neoliberalismo e a arte de governar. O autor cunha a noção de *governamentalidade*, com a qual venho procurando operar ao tomar as políticas curriculares como práticas, e não meramente como documentos estéreis ou superados. Assumo, portanto, a concepção de biopolítica definida como gestão da população (Laval, 2020), instrumental através do qual Foucault (2008) procurou identificar o processo de surgimento de um certo tipo de racionalidade na prática governamental.

Segundo Laval (2020, p. 49, grifos próprios), "com esse conceito [de governamentalidade], os **dispositivos**, os quadros, os **'meios'** são colocados no centro da análise e constituem igualmente condições que se desdobram nas condutas desejadas".

O quadro conceitual fornecido por Foucault (2008) vai me interessar na medida em que, na obra mencionada, esse autor procurou "compreender o modo pelo qual foi possível conciliar na prática **uma arte de governar especificamente liberal** - cujo princípio é a limitação de seu exercício - e uma política que estende suas tecnologias à população, aos espaços de vida, a múltiplas atividades e domínios da existência" (Laval, 2020, p. 49, grifos próprios).

Nessa perspectiva, problematizo o ensino de história no contexto do discurso que circula nas políticas curriculares por considerar que elas têm sido espaços privilegiados de disseminação de um ideário de cunho neoliberal, em que a utilização reiterada de alguns significantes induz o campo educacional a almejar a mesma lógica posta no mercado (Franzi, 2020). Dessa forma incide na produção de subjetividades neoliberais², ofuscando de maneira preocupante projetos erguidos sobre outros referenciais e paradigmas.

2 A esse respeito, Han (2018, p. 9, grifos no original) afirma que "hoje, acreditamos que não somos *sujeitos* submissos, mas *projetos* livres, que se esboçam e se reinventam incessantemente. A passagem do sujeito ao projeto é acompanhada pelo sentimento de liberdade. E esse mesmo projeto já não se mostra tanto como uma figura de coerção, mas sim como uma *forma mais eficiente de subjetivação e sujeição*. O 'eu' como projeto, que acreditava ter se libertado das coerções externas e das restrições impostas por outros, submete-se agora a coações internas, na forma de obrigações de desempenho e otimização".

A proposta leva em consideração que os efeitos dessas políticas, na reconfiguração e no processo de apagamento da disciplina de História do currículo da Educação Básica, não têm sido considerados com o grau de importância necessário nas pesquisas acadêmicas do campo da História.

A proposta leva em consideração que os efeitos dessas políticas na reconfiguração e no processo de apagamento dos componentes curriculares do campo das Ciências Humanas do currículo da Educação Básica, como alguns de nossos estudos vêm observando (Santos, 2021; Navarro, 2022), acontecem no contexto de disputas pela ressignificação do que se concebe por conhecimento, escola e docência (Gabriel, 2013).

Ao longo deste texto, discorro sobre os sentidos que se tenta fixar para a área de Ciências Humanas nos documentos curriculares e como esse processo tem incidido no gradual afastamento dos conteúdos relacionados à História e seu ensino de perspectivas críticas, permitindo sua remodelação pelo afastamento dos fundamentos das Ciências de Referência.

Para isso, abordo, primeiramente, alguns dos fundamentos teórico-metodológicos assumidos nessas pesquisas. Em seguida, apresento sentidos de área de Ciências Humanas que circulam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – Brasil, 2000) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil, 2018a), e como o ensino de História é posicionado nesses contextos. Encerro com minhas considerações finais.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS: A PERSPECTIVA PÓS-FUNDACIONAL E A TEORIA DO DISCURSO

A pesquisa que venho realizando com minha equipe, de abordagem qualitativa (Ghedin; Franco, 2011) e de caráter documental (Silva *et al.*, 2009), objetiva identificar sentidos e significados a partir da concepção que considera o discurso como prática articulatória, compreendendo a noção de articulação no diálogo com a Teoria do Discurso, e definindo-a como "uma prática estabelecida entre elementos que, a partir de um ponto nodal, articulam-se entre si" (Laclau; Mouffe, *apud* Mendonça; Rodrigues, 2008, p. 21).

Em perspectiva pós-fundacional, propõe-se que o social seja percebido por meio da lógica do discurso (Mendonça; Rodrigues, 2008), a qual reposiciona o papel da linguagem na tessitura do real e orienta-se pela noção do discurso "percebido como categoria

teórica – e não descritiva ou empírica – procurando, assim, dar conta das regras de produção de sentido pelas quais um determinado fenômeno encontra seu lugar no mundo social e numa determinada formação discursiva” (Gabriel; Castro, 2013, p. 83).

As investigações vêm ocorrendo no contexto dos projetos de pesquisa³ que objetivam compreender mais profundamente o afastamento dos conteúdos relacionados à História de perspectivas críticas, com simultânea remodelação nos moldes do Tecnicismo/Neotecnicismo que fundamentam os documentos curriculares na contemporaneidade, também procurando identificar os efeitos para a formação de professores e para a produção do conhecimento histórico. Nesse contexto, observamos as decorrências, para o ensino de História, da organização dos conteúdos em Áreas de conhecimento nos documentos curriculares, particularmente nos PCN e na BNCC, bem como nas políticas educacionais, como o Novo Ensino Médio (NEM), instituído pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017).

A análise recai sobre documentos curriculares relativos ao ensino da História e à formação de professores no período de 1997, ano da publicação do primeiro volume dos PCN, voltados à 1ª a 4ª séries (Brasil, 1997), até o dezembro de 2018, ocasião da publicação da BNCC para o Ensino Médio (Resolução CNE/CP nº 04, de 17.12.2018 – homologa a BNCC-EM, Brasil, 2018a), seguida da aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 03, de 21 de novembro de 2018 – aprova as DCNEM, Brasil, 2018b).

FLUTUAÇÃO DE SENTIDOS: DE CONHECIMENTO A COMPETÊNCIAS

Para este texto, operei um pequeno recorte dentro de todo esse material com o intuito de apresentar algumas considerações em torno dos sentidos de Ciências Humanas e de ensino de História que se tenta fixar em dois documentos voltados ao Ensino Médio: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM - Brasil, 2000) e a BNCC para o Ensino Médio (Brasil, 2018a).

³ Projeto de Pesquisa *Sentidos de conhecimento e de docência em propostas curriculares: implicações da BNCC e da BNC-FP para as disciplinas escolares e para a formação de professores* - Faculdade de Educação (FAEd/UFMS), PPGEDU/UFMS; Projeto de pesquisa interinstitucional *A Base Nacional Comum Curricular e o discurso da qualidade de ensino como indutor de políticas da educação básica e de formação de professores no Brasil*. Contemplado pelo edital Universal, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de financiamento 001 – e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Esse recorte faz parte da tentativa de produzir uma reflexão em torno da problemática formulada na seguinte questão: que mecanismos discursivos operam o apagamento dos conteúdos relacionados à História e ao desenvolvimento do pensamento histórico dos documentos curriculares em um processo simultâneo de reconfiguração dos sentidos de História e de área de Ciências Humanas?

Sabe-se que os PCN são o primeiro documento curricular concebido com o objetivo de uniformizar os currículos no Brasil. É nele que vamos encontrar uma concepção de Área em perspectiva homogeneizante que servirá de parâmetro para toda a documentação curricular produzida a partir de então. Assim, dos PCN à BNCC, a organização dos conteúdos em Área torna-se algo pressuposto. Apesar disso, é interessante observar um processo de flutuação de sentidos, quando confrontamos a nomenclatura que a área recebe em diferentes documentos produzidos ao longo do período de 1998 a 2018, conforme aparece no quadro 1.

Quadro 1 - Variação no nome da Área de Ciências Humanas em documentos curriculares (1998-2018)

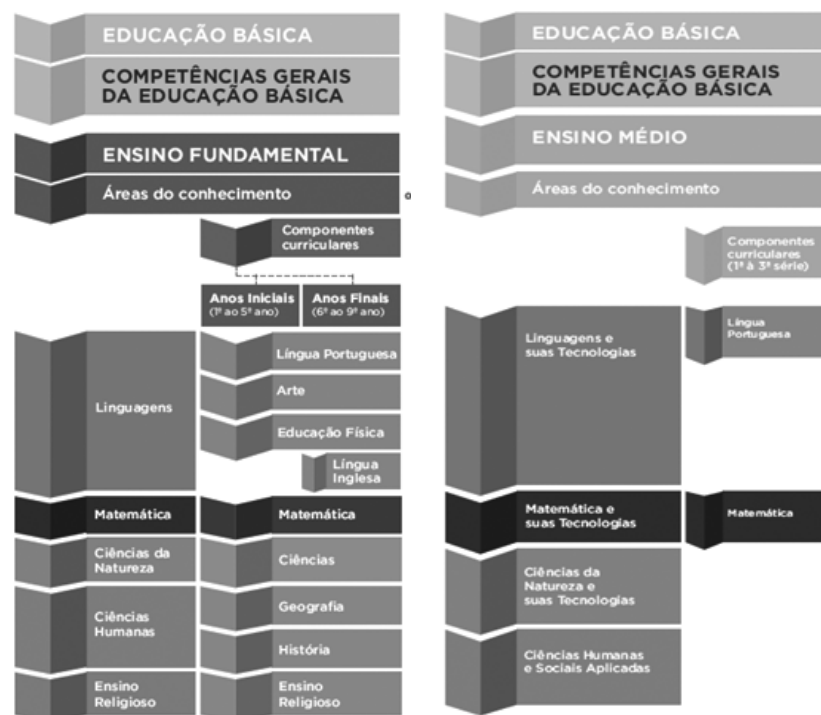
Documento	Nomenclatura
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 1998)	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000)	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2012)	Ciências Humanas
Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM, Caderno II – Ciências Humanas, 2014)	Ciências Humanas
CEENSI 2012/2013 (Projeto de Lei 6840/2013)	Ciências Humanas
Documento Referência do Grupo de Trabalho Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento (2018) (GT-DIAD, atuação no período de 2013-2014)	Ciências Humanas e seus conhecimentos
Reforma Ensino Médio Novo Ensino Médio (NEM) (Lei 13.415/2017)	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018)	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2018)	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Fonte: elaborado pela autora.

Início a análise comparativa PCNEM/BNCC-EM chamando a atenção para o fato de que a BNCC para o Ensino Fundamental apresenta, pela primeira vez, a organização dos conteúdos disciplinares em áreas para esse segmento, como é possível observar no Quadro 2, que traz o desenho esquemático da estrutura do documento. Nele, identificamos a Área de Ciências

Humanas composta apenas por História e Geografia, nomeadas pelo documento como *componentes curriculares*. No Ensino Médio, a Área é nomeada *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, sem menção aos componentes curriculares que a integram.

Quadro 2 - Gráficos apresentando a estrutura da organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na BNCC



Fonte: BNCC (Brasil, 2018a, p. 27 e 32).

O desaparecimento da História, Geografia, Sociologia e Filosofia no Ensino Médio vai sendo instituído progressivamente pela narrativa da BNCC. Destacamos, no quadro 3, trechos que nos chamaram a atenção nesse processo.

Quadro 3 - Trechos da BNCC em que é possível observar o apagamento do signifiicante *disciplina* ao longo da narrativa

Trecho 1: A <u>organização por áreas</u>, como bem aponta o Parecer CNE/CP nº 11/2009, “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, <u>implica o fortalecimento das relações</u> entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, <u>requerendo trabalho conjugado e cooperativo</u> dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino” (BRASIL, 2009; ênfases adicionadas). (Brasil, 2018a, p. 32, grifos sublinhado e negrito próprios, grifo colorido original).
Trecho 2: Para orientar essa atuação, torna-se <u>imprescindível recontextualizar</u> as finalidades do Ensino Médio, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art. 35): há mais de vinte anos, em 1996: [...] IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 2018^a, p. 464, grifos próprios).
Trecho 3: Para que a organização curricular a ser adotada áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o País, é fundamental que a <u>flexibilidade</u> seja tomada como <u>princípio obrigatório</u>. Independentemente da opção feita, é preciso destacar a <u>necessidade de “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores</u> e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (Parecer CNE/CEB nº 5/2011⁴) (Brasil, 2018a, p. 479, grifos próprios).

Fonte: elaborado pela autora com dados de Brasil (2018a).

De *não exclui a disciplina a romper a centralidade das disciplinas*, percebe-se a articulação discursiva que produz o apagamento como algo natural e necessário dentro do contexto que é pressuposto pelo documento.

Some-se a isso o fato de que, em toda a versão final da BNCC (com 599 páginas), se encontram apenas cinco ocorrências da palavra *disciplina/s*⁵. Esse baixo número de ocorrências para esse signifiicante não me pareceu fortuito.

Retomando nossa análise comparativa, destaco, no trecho 3 do quadro 3, a passagem “é preciso destacar a necessidade de *romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores*[...]” (Brasil, 2018a, p. 479, grifo próprio).

Considero importante determo-nos na assertiva *romper com a centralidade das disciplinas* para observar que essa ideia não é

4 Parecer 5/2011, aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM - Brasil, 2012).

5 Uma ocorrência para *disciplina*; quatro para *disciplinaS*; uma para *disciplinar*; uma para *disciplinares*.

algo novo. Na realidade, trata-se de um pressuposto instituído nos PCNEM do ano de 2000, como passaremos a observar.

Nos PCNEM, a Área foi nomeada Ciências Humanas e suas Tecnologias, conforme mencionado anteriormente. No quadro 4, apresento o sumário do documento, em que é possível vislumbrar o contexto da disciplina de História na Área.

Quadro 4 - Sumário dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – volume IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias

Sumário	
Apresentação	04
O sentido do aprendizado na área	06
Competências e habilidades	12
Conhecimentos de História	21
Conhecimentos de Geografia	30
Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política	37
Conhecimentos de Filosofia	45
Rumos e desafios.....	66
Bibliografia	70

Fonte: Brasil (2000, p. 3).

Esse sumário traz um indício dos sentidos de área que estão sendo constituídos e, em seu interior, que relações estão sendo estabelecidas com a História e seu ensino, uma vez que o item *conhecimentos de História* integra o capítulo nomeado de *competências e habilidades*, que vai da página 11 a 18. Não vou me deter na análise da narrativa do trecho do documento voltado especificamente à História, mas naquela que realizei do preâmbulo (intitulado *competências e habilidades*) desse capítulo, objetivando pensar o lugar do ensino de História na concepção de Área que o documento busca hegemonizar.

Já no primeiro parágrafo desse preâmbulo, destaco algumas passagens significativas para minha análise, inseridas no quadro 5.

Quadro 5 - Parágrafo introdutório do item Competências e habilidades do volume de Ciências Humanas dos PCNEM

Dentre os quatro princípios propostos para uma educação para o século XXI – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser – destaca-se o **aprender a conhecer, base que qualifica o fazer, o conviver e o ser e síntese de uma educação que prepara o indivíduo e a sociedade para os desafios futuros, em um mundo em constante e acelerada transformação.** A educação permanente e para todos pressupõe uma formação baseada no desenvolvimento de competências cognitivas, socioafetivas e psicomotoras, gerais e básicas, **a partir das quais se desenvolvem competências e habilidades mais específicas e igualmente básicas para cada área e especialidade de conhecimento particular.** Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o desenvolvimento de competências básicas constitui um princípio de caráter epistemológico, referido no aprender a conhecer, que vem somar-se aos princípios filosóficos, já apontados.

Fonte: Brasil (2000, p. 11, grifos próprios).

Na redação do primeiro trecho negritado, há o verbo *conhecer*, e não o substantivo *conhecimento*, mobilizado em uma cadeia de equivalências em que se hipervaloriza o fazer (a ação de conhecer) (no trecho: “destaca-se o aprender a conhecer, base que qualifica o fazer”). Nesse contexto discursivo, o verbo de ação *conhecer* é apontado como “síntese de uma educação que prepara o indivíduo e a sociedade para os desafios futuros”, tornando-se operacional uma vez mais, quando a narrativa reforça a inevitabilidade da aceleração do tempo (Brasil, 2000, p. 11). Dessa forma, o ato de conhecer “[...] prepara o indivíduo e a sociedade para os desafios futuros, em um mundo em constante e acelerada transformação [...]” (Brasil, 2000, p. 11).

Essa aceleração do tempo, tomada aqui de forma naturalizada, torna-se um indício da concepção de História com a qual se está operando nesse documento em seu nível mais profundo. Ao apresentar a aceleração do tempo como motor das transformações da sociedade e como algo natural, estamos diante de um projeto societário fundamentado em pressupostos da modernidade capitalista, cuja concepção de tempo é marcada pela abertura do futuro e pelo progresso, como nos ensina Koseleck (2006). Esse projeto é fundamentado em uma certa concepção de História que enreda também a concepção de Ciências Humanas aqui apresentada. Estamos diante de um indício do projeto societário subjacente aos PCN, que se encontra formalizado no Relatório Delors, de onde esses fundamentos emanam.

O Relatório Delors (Delors, 1998) insere-se em um contexto internacional em que se disseminou o ideário da necessidade de criação um *novo* tipo de escola de Educação Básica, calcada em *novos* parâmetros pedagógicos do aprender a aprender. Esse relatório

instituiu os chamados *quatro pilares da educação*: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser como fórmula curricular associada à ideia de melhoria da qualidade da Educação.

A produção e divulgação intensiva do conteúdo das Declarações Mundiais e de documentos similares ao Relatório Delors (1998), no decorrer das décadas de 1990 e início do milênio, inseriu-se no que alguns analistas têm chamado de capitalismo institucional. Tal capitalismo possui como características fundamentais: o enfraquecimento da relação *classe-cultura* e o fortalecimento da aliança *negócios-cultura*; a emergência de uma comunidade corporativa relativamente coesa, que representa os interesses de um seleto círculo de empresas; o crescimento da intervenção estatal pelos negócios e a intensificação das alianças entre as grandes empresas e o Estado. Como elemento fundamental da instauração dessa ordem, a qualidade é combinada a setor privado, imaginado como sinônimo de eficiência, inovação, independência, criatividade, visão de diversidade e responsabilidade com as demandas sociais (Torres; Schugurensky, 2002).

Na continuidade da narrativa dos PCNEM, o pragmatismo identificado no verbo *conhecer* é expandido para os componentes curriculares:

[...] a educação permanente e para todos pressupõe uma formação baseada no desenvolvimento de competências ... gerais e básicas, **a partir das quais se desenvolvem competências e habilidades** mais específicas e igualmente básicas para cada área e especialidade de conhecimento particular (Brasil, 2000, p. 11, grifos próprios).

Desconsiderar esse elemento compromete, segundo a narrativa, o projeto de formação que o conjunto legal formado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e DCNEM determinam, e isso não pode acontecer. É o que podemos depreender do trecho que segue no quadro 6, a partir do uso de termos como indispensáveis e expressões taxativas, como “a ausência de tais competências implica limites [...]”, destacados em negrito (Brasil, 2000, p. 11).

Quadro 6 - Trecho do item *Competências e habilidades* do Caderno de Ciências Humanas dos PCNEM

As competências abaixo descritas são consideradas **indispensáveis** para o nível médio de ensino e foram fixadas pela Resolução nº3/98, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **A ausência de tais competências implica limites à ação do indivíduo, impedindo-o de prosseguir em seus estudos na área e de se preparar adequadamente para a vida em sociedade.** São, portanto, indicações genéricas que devem apoiar as escolas e os professores na montagem de seus currículos e na proposição de atividades, projetos e programas de estudo ou disciplinas, através das quais serão desenvolvidas pelos estudantes.

Fonte: Brasil (2000, p. 11, grifos próprios).

No documento, as competências são apresentadas como indicações genéricas, mas o uso de adjetivos como *indispensáveis* ressaltam que seu papel é muito mais determinante e decisivo, como é possível identificar no parágrafo subsequente, inserido no quadro 7.

Quadro 7 - Trecho do item *Competências e habilidades* do Caderno de Ciências Humanas dos PCNEM

Cabe ainda observar preliminarmente que as competências não eliminam os conteúdos, pois que não é possível desenvolvê-las no vazio. **Elas apenas norteiam a seleção dos conteúdos**, para que o professor tenha presente que **o que importa na educação básica não é a quantidade de informações, mas a capacidade de lidar com elas**, através de processos que impliquem sua apropriação e comunicação, e, principalmente, **sua produção ou reconstrução**, a fim de que sejam transpostas a situações novas.

Somente quando se dá essa apropriação e transposição de conhecimentos para novas situações é que se pode dizer que houve aprendizado. Do contrário, o que se dá é um simplório mecanismo de memorização, através do qual os fatos, mas não as idéias, circulam de uma folha de papel a outra, do livro didático para o caderno e do caderno para a prova, caindo em esquecimento no dia seguinte, por não encontrarem ressonância nem fazerem sentido para quem lê, fala, ouve ou escreve.

Fonte: Brasil (2000, p. 11, grifos próprios).

Os conteúdos aparecem, nesse contexto discursivo, totalmente subordinados às competências, uma vez que elas são alçadas a critérios de seleção (“Elas apenas norteiam a seleção dos conteúdos” - Brasil, 2000, p. 11, grifos próprios) e posicionadas como objetivos das práticas educativas (o texto diz: “através de processos que impliquem sua apropriação e comunicação, e, principalmente, sua produção ou reconstrução” - (Brasil, 2000, p. 11). Nessa narrativa, o objeto central de toda a prática educativa são as competências.

No trecho que vai de “somente quando se dá a apropriação [...]” até “[...] para quem lê, fala, ouve ou escreve”, produz-se uma cadeia de equivalências na qual o trabalho norteado pelas competências (como critério e como objetivo das práticas educativas) é afirmado pela negação do mecanismo de memorização, associado à quantidade de

informações, ao trabalho com a escrita, com o livro didático, bem como aos mecanismos de avaliação (Brasil, 2000, p. 11).

Sem definições mais precisas ou referências, o documento opera com lugares comuns que, na realidade, ocultam outra lógica temporal, que vai sendo instituída pelo conceito de competências que circula na narrativa.

Bernstein (2003) enumerou algumas das principais características desse híbrido que é o conceito de competências, ao analisar o que chamou de *pedagogização do conhecimento*. Segundo ele, a análise da lógica social do conceito revela a polissemia de sentidos que povoa esse significante a partir da contribuição de diferentes campos do saber, como a linguagem, a antropologia, a psicologia da aprendizagem e a sociologia. Segundo ele, a análise da lógica social do conceito de competência revela:

1. **anúncio de uma democracia universal de aquisição.** Todos os sujeitos são intrinsecamente competentes e todos possuem procedimentos em comum. Não existem déficits;
2. **que o sujeito é ativo e criativo na construção de um mundo válido de significados e prática.** Aqui há diferenças, porém não déficits. Tomemos a criatividade na produção da linguagem (Chomsky), a criatividade no processo de acomodação (Piaget), a bricolagem em Lévi-Strauss, as realizações práticas de um membro (Garfinkle);
3. **ênfase no sujeito capaz de se auto-regular [sic], o que é um desenvolvimento positivo.** A instrução formal não promove outro avanço ou expansão além desse. Os socializadores oficiais são suspeitos, pois a aquisição desses procedimentos constitui um ato tácito, invisível, não sujeito à regulação pública;
4. **visão crítica, cética, das relações hierárquicas.** Isto é continuação do ponto (3), pois, de acordo com algumas teorias, a função dos socializadores não deve ir além da facilitação, acomodação e controle do contexto. As teorias sobre competência têm um tom emancipatório. Sem dúvida, em Chomsky e Piaget, a criatividade situa-se fora da cultura. É inerente ao trabalho mental;
5. **mudança da perspectiva temporal para o tempo presente.** O tempo apropriado procede do ponto de realização da competência, uma vez que é esse ponto que revela o passado e prenuncia o futuro (Bernstein, 2003, p. 78/79 – grifos próprios).

Dentre os elementos que Bernstein (2003) ressalta, quero destacar o de número 5, em que afirma que a lógica das competências promove uma mudança da perspectiva temporal para o tempo presente. O tempo apropriado procede do ponto de realização da competência, uma vez que é esse ponto que revela o passado e prenuncia o futuro (Bernstein, 2003, p. 78-79).

Esse ponto refere-se justamente a um elemento que diz respeito à concepção de História subjacente ao documento, e que o conecta ao projeto disseminado pelo Relatório Delors (1998).

Dessa forma, pelos sentidos atribuídos ao significante *competências*, instituídos pelos PCNEM na trama discursiva que apresentei até aqui, promove-se a naturalização através de mecanismos normativos de uma concepção de tempo marcada pelo Presentismo, na perspectiva que é apresentada por Hartog (2003): a concepção em que se promove um alargamento do tempo presente a ponto de torná-lo algo onipresente. Ao apresentar-nos essa categoria, Hartog (2003) propõe compreender esse fenômeno como o processo em que certo grupo (em determinado tempo) passou a adotar a categoria presente como uma chave de explicação, ou mesmo que essa chave se tornou preponderante para caracterizar uma certa sociedade.

Aceleração do tempo e o presente eterno são dois elementos centrais na estruturação da concepção de tempo sobre a qual o sentido de área de Ciências Humanas é erigido e, por decorrência, o sentido da História e de seu ensino no interior do documento curricular que ora analisamos. Grosso modo, já podemos indicar que a função social da História e de seu ensino não é mais determinada pelos princípios constituídos no diálogo e enfrentamento dos diferentes grupos sociais, como reivindica, por exemplo, o movimento de trabalhadores em Educação.

Esses princípios não são mais explicitados, fundamentados, referenciados nos diferentes campos do saber. Eles emergem naturalizados no interior da narrativa dos documentos produzidos por organizações multilaterais, como a UNESCO e a OCDE, que têm assumido como função central, nas últimas décadas, a disseminação de princípios de projetos fundamentados em preceitos neoliberais no meio educacional, justificados pelo discurso da modernização associada à ideia de qualidade.

Uma das competências transcrita no quadro 8, ainda antes da apresentação do que o documento nomeia *conhecimentos de História*, fornece mais indícios das noções de tempo e dos princípios que se tenta hegemonizar.

Quadro 8 - Trechos do item Competências e habilidades do volume IV – Ciências Humanas dos PCNEM.

COMPETÊNCIA: Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros (p. 11).
[...]
Em um mundo globalizado, em que culturas e processos políticos e econômicos parecem **fugir ao controle** e ao alcance, a construção de identidades solidamente alicerçadas em conhecimentos originados nas Ciências Humanas e na Filosofia **constitui condição imprescindível ao prosseguimento da vida social, evitando-se os riscos da fragmentação** ou da perda de referências existenciais, responsável por variadas formas de reação violentas e destrutivas (p. 13).

Fonte: Brasil (2000, p. 11; p. 13, grifos próprios).

Nessa narrativa, os conhecimentos circunscritos às Ciências Humanas assumem uma tarefa muito clara: possibilitar o controle através da manutenção da ordem frente a um contexto em que “culturas e processos políticos e econômicos parecem fugir ao controle” (Brasil, 2000, p. 13). Os conhecimentos da área são afirmados como condição “imprescindível ao prosseguimento da vida social”, e como recursos para se evitar “formas de reação violentas e destrutivas” (Brasil, 2000, p. 13).

Mais uma vez, dentro de uma ordem do tempo naturalizada (*em um mundo globalizado*), as Ciências Humanas são instituídas sem questionamentos. Não se abre a possibilidade de pensar que, na *globalização imaginada*, natural e inevitável, está-se diante de processos em que “os países se desindustrializam, as instâncias democráticas nacionais se enfraquecem, acentua-se a dependência econômica e cultural em relação aos centros globalizadores” (Canclini, 2007, p. 18), além de uma subordinação ativa e consentida à lógica de mercado instaurada no campo educacional com anuência das diversas instâncias educativas (Frigotto; Ciavatta, 2003), sendo os documentos curriculares uma dessas instâncias.

É nesse ponto que é importante aproximar os PCN, em sua concepção de área, ao conteúdo veiculado na narrativa da BNCC. No quadro 9, apresentamos, ladeados, os sumários desses documentos a fim de analisar a flutuação de sentidos entre os dois documentos.

Quadro 9 - Sumários dos PCNEM e da BNCC

Sumário	5. A ETAPA DO ENSINO MÉDIO.....461
	O Ensino Médio no contexto da Educação Básica 461
Apresentação 04	A BNCC do Ensino Médio..... 469
O sentido do aprendizado na área 06	Curriculos: BNCC e itinerários..... 475
Competências e habilidades 12	5.4. A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....561
Conhecimentos de História 21	* Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio.....570
Conhecimentos de Geografia.....30	
Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política.....37	5.4.1. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio: competências específicas e habilidades 571
Conhecimentos de Filosofia.....45	
Rumos e desafios.....66	
Bibliografia 70	

Fontes: PCNEM (Brasil, 2000, p. 3); BNCC (Brasil, 2018a, p. 4)

Ao observaresse sumários, percebe-se aquilo que foi anunciado pela narrativa da BNCC, quando o documento afirma: “é preciso destacar a necessidade de ‘romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real’ (Parecer CNE/CEB nº 5/2011)” (Brasil, 2018a, pág. 479). Os aspectos mais globalizadores, ao observarmos o sumário da BNCC, são as competências. É dentro delas que vão ser posicionados aqueles elementos referentes aos *ramos da ciência no mundo real*. Os significantes, que poderiam trazer algo relacionado às especificidades disciplinares que figuravam ainda nos PCNEM, desaparecem por completo na narrativa do documento atual.

Em síntese, muito embora os significantes *Conhecimento* e *História* apareçam associados nos PCNEM, os sentidos a eles atribuídos já indicavam a subordinação da História à Pedagogia das Competências. Essa relação de sentido desaparece na atual BNCC. O que temos é que o significante *Competências* substitui textualmente o significante *História* por uma operação discursiva na qual o significante História é afastado, tanto dos sentidos provenientes dos fundamentos do campo de produção de conhecimento da História quanto daqueles do campo de conhecimento sobre o ensino de História. A esse respeito, destaque-se que não há absolutamente nenhuma referência à bibliografia do campo do ensino mencionada na BNCC.

Esse elemento leva-me a crer que, de um documento ao outro, se infere que há um movimento no qual, *de meio para conhecer e desenvolver competências*, a História transforma-se *em sinônimo*

de *competências*, e por derivação, seus conteúdos passam a ser chamados de *habilidades*. De um documento ao outro, podemos inferir que há um movimento em que, *de meio para conhecer e desenvolver competências* a História transforma-se em *sinônimo de competências*, e seus conteúdos passam a ser chamados de *habilidades*.

A partir dos estudos que tenho realizado, é possível observar que o significante *competências*, sempre acompanhado de seu similar *habilidades*, foi ocupando gradativamente o lugar de *diversos outros significantes*, além de substituir os conteúdos relativos às disciplinas escolares, assumindo, dessa forma, o *status* de *conhecimento* e equivalendo-se a ele.

O processo vem ocorrendo através de substituições, acompanhadas do apagamento, nos documentos, de elementos cruciais na estruturação e fundamentação dos projetos societários que se enfrentam na arena das políticas educacionais, tais como os referenciais teóricos que poderiam aproximar sentidos estruturados nas epistemologias dos campos da História e do ensino de História; ou mesmo os objetivos e fundamentos do ensino dos conteúdos disciplinares. Também estão ausentes os fundamentos e reflexões em torno da função social da escola de Educação Básica e dos cursos de nível superior.

Ao apagar esses elementos dos documentos legais (leis, pareceres, decretos, documentos curriculares), ocultam-se aqueles elementos relacionados aos projetos em disputa. Ainda, por movimentos estruturais (como o processo de implementação, de financiamento), institui-se uma lógica cultural carregada pelos princípios e fundamentos do projeto societário defendido por grupos empresariais, expressos nos significantes *projeto de vida*, *empreendedorismo*, *protagonismo*, entre tantos outros que passam a ser repetidos incansavelmente em todo o arcabouço legal.

É nesse contexto de busca de fixação de sentidos que as competências na atual BNCC *definem, expressam/são a expressão, equivalem*. Em outras palavras, elas se tornam o que, na teoria do discurso, se chama de ponto nodal, na medida em que se constitui como um significante vazio, capaz “de articular a equivalência dos significados de diferentes elementos de um discurso” (Dias; Lopes, 2009, p. 85). É em torno dos sentidos que flutuam nesse significante que os projetos societários de cunho neoliberal instilam seus princípios como algo inevitável, um futuro já determinado pelo presente.

O requinte e a racionalidade desse processo podem ser identificados em exemplos como esse constante das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em sua nova

versão, a partir da Resolução CNE/CEB nº 03, de 21 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018b), publicada 4 dias após a homologação da BNCC pela Resolução 04 CNE/CP, no dia (Brasil, 2018a), em que lemos, em seu artigo 6º, inciso 6º, o seguinte texto:

competências: mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no § 1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” **deve ser considerada como equivalente à expressão** “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018b, grifos próprios).

É mister destacar o mecanismo em que uma definição conceitual (um sentido que se tenta fixar) torna-se um dispositivo legal, e esse, uma espécie de dicionário a ser consultado por profissionais do campo da docência e do meio acadêmico. Esse é um indício do funcionamento das políticas de caráter neoliberal em que a função do Estado vem sendo reposicionada. Podemos identificar, aqui, aquilo que Foucault (2008) definiu como *governamentalidade*, ao apontar que “governar [...] é estruturar o eventual campo de ação dos outros”, considerando que o Estado, na perspectiva neoliberal, assume o papel de constituir condições que se desdobrem nas condutas desejadas (Laval, 2020, p. 49).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No excerto da análise que apresentei sobre os sentidos de área de Ciências Humanas que circulam nas políticas curriculares, foi possível observar como esse processo enreda, também, os conteúdos e campos disciplinares em um movimento de subalternização.

A repetição à exaustão do significante *competências* acontece articulada a uma cadeia de equivalências que, paulatinamente, vai substituindo, no interior dos documentos curriculares, os indícios da existência dos projetos díspares que se enfrentam na arena das políticas educacionais, como mencionado anteriormente.

Os princípios desses projetos, que circulam de forma híbrida e por recontextualização em documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2010), vão sendo apagados dos documentos, articulados cada vez mais centralmente em torno do significante *competências* que, na BNCC, assumiu o status de *fundamento pedagógico*.

Voltadas quase que inteiramente para as questões da prática em perspectiva tecnicista, instaura-se, nessas políticas, aquilo que Biesta (2013) chamou de império da linguagem da aprendizagem, sequestrando das/dos docentes a função de educar e transformando alunas e alunos em consumidores, em uma lógica na qual o desejo e o consumo passam a ser os elementos norteadores do ato educativo.

Através de documentos como a BNCC, há um processo de disseminação pelas mídias, pelas pesquisas acadêmicas, por documentos produzidos por institutos privados, fundações e por organizações multilaterais, como a UNESCO, de princípios que configuram uma certa cultura. Ao considerar as políticas educacionais como esse espaço privilegiado de disseminação de um ideário, estamos considerando sua inserção na lógica de uma Economia Moral que vem se tornando reguladora da máquina pública. Essa Economia Moral promove a esfera privada e as noções do campo econômico ao status de fonte dos princípios que devem não mais só regular a ação do Estado, mas modificar sua função (Ball, 2014).

É o mercado, então, que passa a instalar esse novo ambiente moral no interior do Estado: a *cultura dos interesses do self*. Nas palavras de Stephen Ball (2014, p. 26),

o mercado celebra a ética do ‘ponto de vista pessoal’ – pautada por interesses pessoais e desejos individuais. Essa ética obscurece e deprecia o igualitarismo relacionado ao ‘ponto de vista impessoal’. Dessa forma, investe-se na pauperização das concepções morais na esfera pública, e “a ideia de deliberar e planejar almejando o ‘bem comum’ torna-se sem sentido”.

Tendo em vista esse cenário, em que o ensino de História perde sua dimensão crítica e a História a sua dimensão de conhecimento, é que consideramos fundamental pensar que a produção acadêmica, principalmente aquela do campo do ensino de História, precisa, a partir da compreensão mais profunda do que está acontecendo, produzir outros circuitos de afeto, propondo projetos de superação e não de adaptação à lógica instalada por essa Economia Moral e pelo mecanismo refinado da governamentalidade neoliberal.

Sabendo que as políticas públicas são construídas em campo permanente de disputas e que seus discursos de verdade são performativos, ou seja, as políticas só existem quando reiteradas, torna-se possível, então, questioná-las (Pires; Cardoso, 2020).

Dessa forma, acredito que nossas pesquisas sejam fundamentais para que possamos produzir outros circuitos de afetos, e projetar, no campo da política, a partir de princípios de retomada da função social do Estado enquanto bem-comum, que não seja regulado pela lógica do mercado. Nesse contexto,

entrarmos no combate defendendo a permanência do ensino de História na Educação Básica, não por questões corporativistas, como os discursos conservadores querem fazer crer, mas porque sua saída do currículo, no contexto que procurei configurar muito timidamente aqui, significa privar crianças e jovens do contato com um conhecimento crítico, que lhes subsidie a construção de novas maneiras de existir, para além da normatividade neoliberal.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen John. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2014.

BERNSTEIN, Basil. A Pedagogização do Conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, novembro/2003, p. 1-36.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1ª a 4ª séries. Introdução. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio** (PCNEM). Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** (DCNEB). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução. CNE/CP nº 4**, de 17 de dezembro. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (Ensino Médio). Brasília, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 21 de dezembro. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018b.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de fevereiro de 2017.

CANCLINI, García. **A globalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2007.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.79-99, Jul/Dez 2009.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRANZI, Juliana. Projeto de vida das juventudes brasileiras na reforma do Ensino Médio: analisando a proposta. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 18, Edição Especial 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GABRIEL, Carmen. Teresa; CASTRO, Marcela Moraes de. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan./abr. 2013.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica** – o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Editora Âyné, 2018.

HARTOG, Francois. **Régimes d´historicité**: présentisme et expériences du temps. Paris: Éditions du Seuil, 2003.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

KOSELECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio, 2006.

LAVAL, Christian. **Foucault, Bordieu e a questão neoliberal**. São Paulo: Elefante, 2020.

MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto. Em torno de Ernesto Laclau. In: RODRIGUES, Léo Peixoto; MENDONÇA, Daniel (orgs). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 19-27.

NAVARRO, D. L. R. de M. **Ensino de História na Educação Infantil**: Sentidos de Pensamento Histórico-Social em Documentos Curriculares. [Dissertação]. Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Campo Grande, 2022.

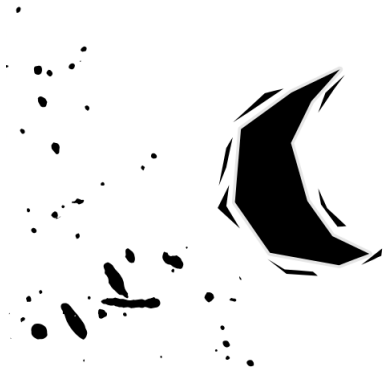
PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende Cardoso. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77129, 2021, p. 1-24.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da *et al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 9, 2009; Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. SMOLKA, Ana Luiza B. *Experiência e discurso como lugares de memória*: a escola e a produção de lugares comuns. **Proposições**, v. 17, n. 2 (50), p. 99-118, maio/ago. 2006.

TORRES, Carlos A.; SCHUGURENSKY, Daniel. The political economy of higher education in the era of neoliberal globalization: Latin America in comparative perspective. Holanda, **Higher Education Review**, 43, p. 429-455, 2002.





Existe identidade histórica no novo Ensino Médio? O perigo em navegar na interdisciplinariedade curricular

Arnaldo Martin Szlachta Junior¹

INTRODUÇÃO

Atualmente, vivemos em um período desafiador, com a ascensão de projetos políticos conservadores e reacionários em diversos países. Além disso, enfrentamos uma crise de pandemia global que ceifou a vida de mais de quatro milhões de pessoas ao redor do mundo, com mais de um oitavo desse número sendo vítimas brasileiras. No Brasil, o processo conhecido como o golpe jurídico-midiático-parlamentar, que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, possibilitou a chegada desses projetos ao poder, resultando na implementação imediata de uma série de reformas neoliberais, com destaque para as reformas Trabalhista e Previdenciária, que impactaram negativamente os trabalhadores brasileiros. Além disso, durante esse contexto, foi aprovada a Reforma do Ensino Médio através da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que representou os interesses de poderosos grupos financeiros organizados no movimento *Todos pela Educação*².

Infelizmente, essa reforma permitiu que o Estado brasileiro se eximisse do dever de investir em uma parte significativa da

¹ Doutor em História pela Universidade Estadual de Maringá, Docente atuante no curso de Licenciatura em História e nos Programas Acadêmico PPGH, e profissional PROFHISTÓRIA da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail de contato: arnaldo.szlachta@ufpe.br

² De acordo o próprio site, eles se apresentam da seguinte forma: "Somos uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública. Isso nos garante a independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado" (Todos Pela Educação, n.d.).

educação, tornando-a uma mercadoria para esse rico conglomerado financeiro. Com a reforma do Ensino Médio, utilizou-se um discurso de modernização da escola e de autonomia dos estudantes na formação para a total descaracterização das disciplinas escolares. Neste texto, apresentamos aspectos da Base Nacional Comum Curricular - BNCC de 2017, as características do Novo Ensino Médio implementado no governo de Michel Temer (2016-2018) e a proposta do MEC do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2023), além de como o Ensino de História está relacionado a esses marcos legais regulatórios.

A COMPOSIÇÃO DA BNCC E AS DISPUTAS PELA ESCOLA

André Chervel (1990) defende que a singularidade da História das disciplinas escolares está na exploração dos ensinamentos durante o período escolar, uma vez que seu núcleo essencial é delineado pela rica e complexa trajetória histórica dos conteúdos nos currículos escolares. Ensinar, em resumo, esse campo não se dedica em longas análises das ideias pedagógicas, de como se configura o discurso pedagógico oficial ou se as políticas educacionais são efetivas, mas se tais disciplinas respondem a enseios e necessidades de uma determinada sociedade e época, e como as escolas lidam com suas práticas, em contraste com a mera representação da realidade. Em outras palavras, quando pensamos na História das Disciplinas Escolares, buscamos entender o porquê a Escola Ensina e não o que ela deveria ensinar.

Segundo Forquin (1992), a História das disciplinas escolares é área de investigação que proporciona a oportunidade de adquirir *insights* acerca da seleção cultural realizada pela escola, revelando o que é considerado, em um dado período, como o conteúdo a ser ensinado. Além disso, nesse campo de estudo, é viável identificar elementos que, ao longo de um processo conflituoso de busca por legitimidade de diferentes disciplinas curriculares, evidenciam a conquista de um status, a competição por recursos, as demarcações territoriais dentro do currículo escolar e as alocações temporais no calendário acadêmico.

Na configuração de um campo escolar caracterizado pela existência de imperativos funcionais específicos (conflitos de interesses corporativos, disputas de fronteiras entre as disciplinas, lutas pela conquista da autonomia ou da hegemonia no que concerne ao controle do currículo), de outro lado na configuração de um campo social caracterizado pela

coexistência de grupos sociais com interesses divergentes e com postulações ideológicas e culturais heterogêneas, para os quais a escolarização constitui um trunfo social, político e simbólico (FORQUIN, 1992, p. 43-44).

Nessa perspectiva das disputas entre as fronteiras das disciplinas e a predominância de grupos econômico-homogêneos frente aos interesses dos currículos, está a construção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que não se trata necessariamente de um currículo (GUIMARÃES, 2018), mas de um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica para que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao retomarmos às origens desse documento, a ideia nasce com a Constituição de 1988, que define a educação como direito básico e prevê a fixação futura de conteúdos mínimos para a Educação Básica (MELLO; SUDBRACK, 2019). Ela se materializa em 2018, com a homologação final da BNCC para o Ensino Médio.

A Base norteia a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares do país, indicando as Competências³ e Habilidades que se espera que os estudantes desenvolvam ao longo da vida escolar. Com a BNCC, o currículo do Novo Ensino Médio passou a ser dividido em Formação Geral e Itinerários Formativos.

A Formação Geral é comum a todos estudantes. Possui carga horária máxima de 1.800 horas, propõe abordagem interdisciplinar por Área do Conhecimento e o trabalho com o conhecimento aplicado, tendo como foco o desenvolvimento de Competências. Já os Itinerários Formativos, com carga horária mínima de 1.200 horas, compreendem a oferta de diferentes acertos curriculares, conforme a relevância para o contexto local. A BNCC orienta o trabalho pedagógico através da Formação Geral Básica a partir de quatro Áreas do Conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. É nessa etapa que todas as competências e habilidades previstas na BNCC devem ser desenvolvidas.

3 Para melhor leitura das competências, indicamos a leitura: ZWIRTES, Polyana; MARTINS, Maridelma Laperuta. A BNCC em evidência: Aproximações do currículo com a proposta de Tyler e a Pedagogia das Competências. **Ensino & Pesquisa**, v. 18, n. 3, p. 35-52, 2020.

Quadro 1 - Mudanças no Ensino Médio proposto pela BNCC

	Antes da BNCC	Após a BNCC
CARGA HORÁRIA	Com a LDB 9.394/1996, cada ano deveria ter no mínimo 800 horas distribuídas em 200 dias letivos	No Ensino Médio são destinadas 1800 para a Formação Geral
OBRIGATORIA	Ensino de Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História , Inglês (ou Espanhol), Química, Matemática, Português e Sociologia	Para os três anos do Ensino Médio, são obrigatórios em todos os anos: 1. Linguagens e suas Tecnologias 2. Matemática e suas Tecnologias Aqui as abordagens são trabalhadas de acordo com a organização dos estados e escolas, não sendo obrigatória a oferta em todos os anos, e há predominância da abordagem interdisciplinar. 3. Ciências da Natureza e suas Tecnologias 4. Ciências Humanas e suas Tecnologias

Fonte: Elaborado pelo autor com dados de Brasil (1996; 2017).

A Formação Geral Básica estabelece o que é partilhado por todos os alunos, isto é, o conjunto integral e sequencial de aprendizagens fundamentais que todos os estudantes devem adquirir, interligado com a parcela específica escolhida, o Itinerário Formativo. Essa nova segmentação curricular delineada com base nas diferentes áreas do conhecimento, conforme o texto normativo, “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade” (Brasil, 2017, p. 32). Contudo, é objeto de considerável crítica por parte de organizações, acadêmicos e docentes.

A BNCC sugere que as competências de cada campo do saber sejam cultivadas e exploradas de maneira integrada ao longo de todo o Ensino Médio. O que desperta preocupação em um documento diretriz como a BNCC é a fragilidade da noção de que todos os alunos brasileiros estejam em um mesmo patamar, e fato de as ciências humanas não serem obrigatórias. Além disso, os estudantes poderem optar por não realizarem seus estudos é “uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada, na perspectiva de Antonio Gramsci (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369).

O NOVO ENSINO MÉDIO DO GOVERNO TEMER

O Ensino Médio no Brasil passou por uma abrangente reestruturação. As modificações delineadas foram influenciadas por uma série de documentos legais elaborados pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação, culminando na promulgação final da Nova Lei do Ensino Médio em 2018. A publicação da BNCC dá continuidade a uma longa série de programas curriculares que, desde 1931, vem procurando regulamentar o ensino das disciplinas em nossas escolas, por meio da introdução de temas, objetivos e métodos, dependendo da orientação governamental vigente (ABUD, 2017, p. 21).

A BNCC do Ensino Médio é estruturada com enfoque nas competências e nos itinerários formativos, fundamentada no princípio da educação integral. De acordo com a Formação Geral Básica da BNCC, as únicas matérias obrigatórias do Novo Ensino Médio são Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática. Consequentemente, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é opcional, mas não cabe ao aluno a decisão de cursá-la ou não, pois a “escolha das disciplinas e dos arranjos curriculares será dos sistemas de ensino, de acordo com as suas condições de oferta, e não considerando o desejo dos estudantes” (HERNANDES, 2019, p. 14-15)

De acordo com a BNCC, as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas enfrentam o desafio significativo de cultivar a habilidade dos estudantes em estabelecer conexões entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diferentes nacionalidades, conhecimentos e culturas diversas. Para esse fim, a Base propõe ou apresenta competências e habilidades para permitir que os alunos adquiram o domínio de conceitos e metodologias inerentes a essa área. No entanto, a comunidade de profissionais das Ciências Humanas expressa preocupação com essa proposta, uma vez que cada área que compõe essa disciplina possui métodos e teorias distintas. As ações de Identificação, Seleção, Organização, Comparação, Análise, Interpretação e Compreensão de um objeto de conhecimento são procedimentos que viabilizam a formulação de suposições e argumentações a partir do que foi escolhido, estruturado e conceituado (Brasil, 2017).

O texto da BNCC para o Ensino Médio enfatiza mentirosamente o protagonismo juvenil. Ao analisarmos a função docente no Ensino Médio, constatamos que, de acordo com a BNCC, o professor desempenha o papel de mediador e instigador, estimulando os alunos a estabelecerem conexões relevantes e preparando-os para agir de forma ativa e consciente na sociedade.

No entanto, isso nos leva a questionar: Onde fica a identidade do professor de História? Como lidar com o Pensar Historicamente se não haverá uma disciplina própria para isso? Fica nítido que os professores de História ficam limitados pelo que a BNCC estabelece, pelo conteúdo presente nos livros didáticos e pelos exames externos que se alinham ao documento. Assim, ao observarmos os documentos, fica evidente que diversos aspectos históricos, e até mesmo pontos abordados pelos documentos, remontam à ciência histórica. Katia Abud (2017) nos orienta, demonstrando a força da ciência Histórica nesse sentido:

No centro dessa discussão, mesmo que não seja citada a História, essa disciplina escolar será sempre apontada, porque o conhecimento histórico é a principal ferramenta na construção da consciência histórica, que articula o passado com as orientações do presente e com as determinações de sentido com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo. É nas escolas que se estuda a História e onde se cruzam de modo comprometido o conhecimento científico e o conhecimento escolar (ABUD, 2017, p. 15).

Isso ocorre devido à restrição de abordagem que a BNCC impõe, resultando em uma uniformização dos exames e critérios para atender às diretrizes da Base. Fica evidente o caráter mercadológico que a reforma do Ensino Médio impôs, e percebemos que não se trata de busca de autonomia dos jovens, mas de uma descaracterização total das práticas educativas e a limitação da construção das criticidades nos jovens.

É possível concluir que ambos os períodos históricos, bem como as reformas no Ensino Médio que aconteceram nestas duas respectivas fases, foram, na realidade, uma tentativa de conversão ora da educação em mercadoria, ora da mercadoria em educação. [...] Em face disso, pode-se compreender que a viabilização de pactos entre a iniciativa privada e a oferta da educação pública representa, na realidade, um retrocesso para o jovem da classe popular (PONCIANO *et al.*, 2019, p. 17-18).

No Brasil, a educação estava predominantemente orientada para as questões de organização social da época, negligenciando as dimensões da singularidade individual. Atualmente, os estudantes se inserem em um cenário onde o espaço-tempo real e virtual coexistem, demandando da educação e dos educadores uma atenção minuciosa e sensível aos processos de ensino e aprendizagem.

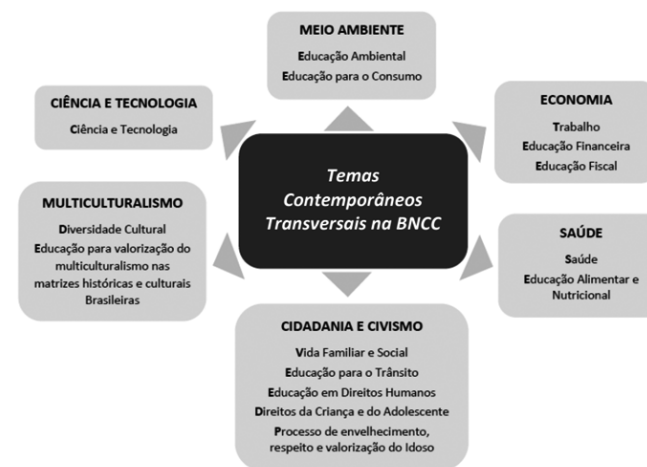
Com fim da História como disciplina, perdemos a estrutura cronológica ou temática, com conteúdos espedaçados que mal dialogam com as outras disciplinas. Portanto, “esse esvaziamento de

conteúdos propositalmente atende à demanda do sistema produtivo, ou seja, às necessidades do sistema capitalista, que, grosso modo, exige a formação para o trabalho com determinadas características” (ZANK, 2020, p. 107).

A presença dos Eixos Contemporâneos Transversais no currículo destina-se a promover a compreensão necessária para que os estudantes possam se envolver e experimentar as diversas questões em suas relações sociais, enaltecendo suas singularidades e pluralidades. A BNCC identifica seis áreas temáticas transversais: Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde. Elas abrangem tópicos contemporâneos que impactam a vida humana em níveis locais, regionais e globais (BRASIL, 2017).

As fragilidades na formação dos cidadãos no Ensino Médio não é por acaso, e a “formação para o trabalho com determinadas características. Essas características, que também podemos chamar de competências (pensando na organização e nos objetivos da BNCC), estão dissociadas da necessidade de compreender a sociedade em sua totalidade” (ZANK, 2020, p.108).

Figura 1 -Os quinze Temas Contemporâneos Transversais distribuídos em seis macroáreas temáticas



Fonte: Brasil (2019, p. 13).

Historicamente, o Ensino Médio pouco abordava as necessidades e os interesses dos jovens no Brasil. Conforme delineado pela BNCC, uma das mudanças primordiais diz respeito às opções de trajetórias relacionadas às áreas de conhecimento e de formação técnica e profissional, que os alunos poderão selecionar com base em seus

talentos e interesses, para enriquecer as aprendizagens essenciais e compulsórias. O verdadeiro desafio não reside nas temáticas em si, mas em como abordá-las de forma abrangente, com rigor científico e de modo interdisciplinar.

Quadro 2 - Competências da BNCC para as Ciências Humanas divididas por série

SÉRIE	COMPETÊNCIAS DAS CIÊNCIAS HUMANAS
1ª SÉRIE	Tempo e Espaço, Território e Fronteira, Sociedade
2ª SÉRIE	Indivíduo, Natureza
3ª SÉRIE	Cultura e Ética, Política e Trabalho

Fonte: Elaborado pelo autor com dados de Brasil (2017).

Após a reforma, os componentes curriculares estarão agrupados nas quatro áreas do conhecimento, correspondendo a 60% da carga horária total, com caráter obrigatório. Os restantes 40% serão dedicados aos Itinerários Formativos. Eles compreendem um conjunto diversificado de disciplinas, projetos, oficinas, grupos de estudo, entre outras oportunidades de aprendizado que os estudantes poderão escolher para se aprofundar. Constituem a parte flexível do currículo do Novo Ensino Médio e totalizam pelo menos 1.200 horas anuais. Estão em consonância com as orientações traçadas pela BNCC e diretamente alinhados às habilidades e competências que todos os alunos devem adquirir durante o Ensino Médio. Há três categorias de Itinerários Formativos, cabendo à escola decidir qual ou quais oferecerá:

1) Área do Conhecimento: esses itinerários expandem e aprofundam o aprendizado em uma determinada área do conhecimento, aplicando-o em vários contextos;

2) Formação Profissional e Técnica: itinerários que preparam para o ambiente de trabalho por meio de treinamento profissional, experiências práticas e certificação profissional técnica de nível médio; e

3) Integrada: composta por itinerários que entrelaçam mais de uma área do conhecimento, também podendo ser complementados com o desenvolvimento de uma formação técnica e profissional.

Os Itinerários Formativos são requeridos a abraçar pelo menos um dos quatro Eixos Estruturantes:

- 1) Investigação Científica;
- 2) Empreendedorismo;
- 3) Processos Criativos e Mediação; e
- 4) Intervenção Sociocultural.

Esses eixos servem para integrar as variadas combinações dos Itinerários Formativos. Cada um deles engloba um conjunto de

habilidades que, quando conjugadas com as áreas do conhecimento e com a formação profissional e tecnológica, enriquecem o processo de ensino-aprendizagem. Diversas instituições têm expressado apoio a essa configuração. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), por exemplo, considera a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos elementos indissociáveis.

Ao abordar o ensino de História, a BNCC instrui o professor a incentivar os estudantes a compreenderem os acontecimentos históricos, as relações de poder, os processos temporais e espaciais, as noções de território e fronteira, o indivíduo, a natureza, a sociedade e as culturas, bem como questões éticas, políticas, de trabalho e direitos humanos. A BNCC vem propor uma nova dimensão da ciência histórica nas escolas, mas os debates da área do Ensino não foram levados em consideração. Malerba (2017) pontua sobre a visão que se tem do professor de História:

A história da disciplina histórica nos últimos 150 confunde-se com o enfretamento dessa visão do papel do historiador como coletor de fatos, sujeito passivo do conhecimento histórico e a proposição de que tal visão é utópica, impraticável. Ao contrário, cabe ao profissional de história (o historiador, mas também o professor de história) criticar, posicionar-se ante a história, sendo-lhe mesmo impossível despir-se dos valores, posições e interesses, enfim, de toda humanidade que o constitui.

Os princípios fundamentais do ensino de História devem abarcar conceitos de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e escolha, compreensão e reconhecimento das diversidades, respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, bem como o combate a preconceitos de todas as naturezas. De acordo com a Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008, a temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena foi incorporada ao currículo oficial da rede de ensino, abrindo espaço para novos formatos curriculares (Brasil, 2008). A BNCC argumenta que a área de Ciência Humanas desempenha um papel significativo ao capacitar os estudantes para atuarem como protagonistas no mundo, e suas competências específicas, quando integradas de forma coesa com a mediação ativa dos educadores, contribuem para promover a atuação ética, estética, cidadã e profissional dos estudantes.

A PROPOSTA DE UM OUTRO NOVO ENSINO MÉDIO DO GOVERNO LULA

O Ministério da Educação (MEC) apresentou uma proposição com vistas a ampliar a carga horária destinada à Formação Geral Básica (FGB), constituída por disciplinas fundamentais ou compulsórias, dentro do novo paradigma do Ensino Médio. A concepção subjacente a essa iniciativa é incrementar a quantidade de horas dedicadas a tais disciplinas, de 1.800 para 2.400 horas (Saldaña, 2023). Essa proposição encontra-se delineada no sumário que condensa os resultados da consulta pública concernente ao tema, cuja divulgação ocorreu em agosto de 2023. No transcurso do período compreendido entre março e julho, mais de 150 mil indivíduos fizeram chegar contribuições ao Ministério.

Por ocasião da aprovação do Novo Ensino Médio em 2017, o referido modelo contemplava o total de 3.000 horas-aula ao término dos três anos do curso. Dessas horas, 1.800 eram atribuídas às disciplinas obrigatórias, reservando 1.200 às disciplinas optativas. Consoante às indicações oriundas do governo, a consulta pública delineou uma *tendência majoritária de críticas* em relação ao quantitativo temporal alocado para a Formação Geral Básica, bem como à necessidade de conferir maior nitidez aos itinerários formativos, englobando as disciplinas eletivas.

Diante desse contexto, o MEC propôs as seguintes medidas:

- Estabelecimento de uma carga horária de 2.400 horas para as disciplinas básicas obrigatórias, com a possibilidade de exceção no caso dos cursos de natureza técnica, com piso mínimo de 2.200 horas;
- Integração das disciplinas Espanhol, Arte, Educação Física, Literatura, História, Sociologia, Filosofia, Geografia, Química, Física, Biologia e Educação Digital ao elenco das disciplinas obrigatórias;
- Redução do número de itinerários formativos, que passarão a ser denominados *percursos de aprofundamento e integração de estudos*.

Em relação aos itinerários formativos, a redução incidirá na diminuição de cinco para três domínios temáticos. Atualmente, os itinerários compreendem: Matemáticas e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional. Com essa reconfiguração, os itinerários darão lugar aos percursos de aprofundamento e integração de estudos, os quais se subdividirão em: Linguagens, Matemática e Ciências da

Natureza; Linguagens, Matemática e Ciências Humanas e Sociais; e Formação Técnica e Profissional.

De acordo com a proposição, o MEC sustenta a proibição do uso de EaD nas disciplinas obrigatórias, ao passo que a oferta pode atingir até 20% no contexto da Formação Técnica e Profissional. O resumo contendo os desfechos da consulta pública e as propostas do MEC serão submetidos ao setor educacional e às instâncias normativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que a BNCC teve um impacto significativo na configuração do Ensino de História, resultando em uma notável descaracterização de sua identidade enquanto disciplina escolar. A remoção da obrigatoriedade das ciências humanas no Ensino Médio representa uma preocupante tendência, que pode se estender à formação básica do Ensino Fundamental, e pode comprometer a formação crítica dos indivíduos. A razão para isso é que a compreensão profunda do passado, das relações sociais e das dinâmicas culturais é fundamental para um pensamento crítico e para a cidadania informada.

É crucial ressaltar a importância de uma abordagem educacional que valorize as ciências humanas, respeitando os aspectos científicos e de procedimentos epistemológicos de cada ciência, e a História, como já vem acontecendo há anos, sofre ataques e sua permanência é questionada, combatida e descaracterizada. Contudo, sabemos que se trata de um instrumento vital para a construção de uma sociedade consciente socialmente e participativa democraticamente. Nesse contexto, a proposta do Governo Lula emerge como uma fonte de esperança, pois promove a tão necessária retomada identitária da disciplina de História. Através desse compromisso renovado, é possível antever, de fato, uma proposta nova e moderna de Ensino Médio, na qual a História não apenas recupera sua relevância, mas também assume seu papel fundamental na construção da consciência histórica, no entendimento das transformações sociais e na promoção do pensamento crítico entre os estudantes e para a sociedade.

Dessa forma, é imprescindível que as políticas educacionais se voltem para o fortalecimento e enriquecimento das Ciências Humanas, especialmente da História, a fim de garantir uma educação que proporcione aos jovens as ferramentas necessárias para compreender, questionar e transformar a realidade em que vivem. O resgate da identidade da disciplina e a atenção ao seu

ensino são passos fundamentais rumo a uma sociedade mais crítica, engajada e consciente de seu passado e presente.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. Ensino de História e Base nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JUNIOR H.C. VALÉRIO, M.E. **Ensino de história e currículo**. Jundiaí, SP: Paco editorial, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 05 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCEIEF110518ver_saofinalsite.pdf. Acesso em: 09 dez. 2022.

BRASIL. **Temas Contemporâneos Transversais**. 2019. Disponível em: http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.

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

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

GUIMARÃES, Iara Vieira. Ensinar e aprender geografia na base nacional comum curricular (BNCC). **Ensino em Re-vista**, v. 25, n. 4, p. 1036-1055, 2018.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação, Santa Maria**, v. 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/34731>. Acesso em: 11 dez. 2022.

MALERBA, Jurandir. Uma análise da Base Nacional Comum Curricular. **Café História**. 2017. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/uma-analise-dabase-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 02 nov. 2022.

MELLO, Ana Paula Barbieri; SUDBRACK, Edite Maria. Caminhos da educação infantil: da constituição de 1988 até a BNCC. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, p. e019031-e019031, 2019.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

PONCIANO, Jéssica Kurak; CASTANGE, Ronaldo Desiderio; LIMA, Márcia Regina Canhoto de; LIMA, José Milton de. A "Base Nacional Comum Curricular" e a lei nº 13.415/2017: educação dos jovens brasileiros de volta aos "anos de chumbo". **Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019. <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/35824>>

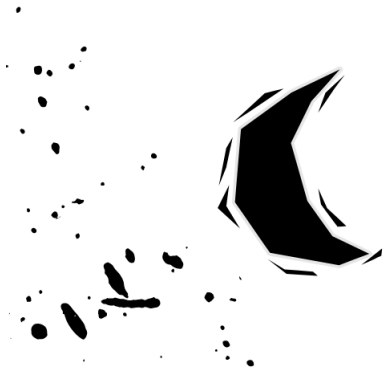
SALDAÑA, P. Ensino médio terá mais aulas de português e matemática? Entenda a proposta do MEC. Folha Explica. **Folha de São Paulo**, 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/08/ensino-medio-tera-mais-aulas-de-portugues-e-matematica-entenda-a-proposta-do-mec.shtml> acesso em 10 de agosto de 2023. Acesso em: 30 nov. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO, **Somos todos**. N.d. Disponível em: <https://todos.pelaeducacao.org.br/quem-somos/> acesso em 23 de dezembro de 2022

ZANK, Debora Cristine Trindade. **Base Nacional Comum Curricular e o "Novo Ensino Médio"**: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica. Dissertação (Mestrado em Ensino). 2020. 147 f. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, 2020.

ZWIRTES, Polyana; MARTINS, Maridelma Laperuta. A BNCC em evidência: Aproximações do currículo com a proposta de Tyler e a Pedagogia das Competências. **Ensino & Pesquisa**, v. 18, n. 3, p. 35-52, 2020.





A formação de professoras em três tempos: antes, durante e depois da pandemia¹

Sandra Regina Ferreira Oliveira²

INTRODUÇÃO

O texto que segue foi elaborado para compor a mesa intitulada *Os desafios da Formação Inicial dos Professores de História: entre o real e o virtual*. Ao estabelecer o recorte dos temas a serem tratados, elegemos abordar o processo de formação da pedagoga³ que, no Brasil, na maioria das escolas, é a profissional responsável pela docência de todas as disciplinas na etapa de escolarização que denominamos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que atende crianças⁴ entre 6 e 10 anos, majoritariamente. A formação da pedagoga, articulamos os processos de ensinar e aprender História na escola e nos vários espaços existentes em uma cidade.

É importante contextualizar que os estudos e os resultados que constam neste artigo advêm do trabalho coletivo realizado no *Grupo de Estudo e Pesquisa Lugares de Aprender: relações entre a escola, cidade, memória e cultura*, vinculado à Universidade Estadual de Londrina – UEL. Desde 2010, temos nos dedicado a trabalhar em duas linhas que se entrecruzam fortemente: a primeira, *Ensino de História: cidade, cultura, memória* e a segunda, *Escolas não tradicionais: mapeamentos e pesquisas sobre a inovação pedagógica*. Referente à segunda linha, demarcamos que, depois de vários estudos sobre

1 Os projetos abordados foram desenvolvidos com apoio financeiro do CNPQ, Edital Universal e PROMIC – Programa Municipal de Incentivo à Cultura, Londrina.

2 Doutora em Educação. Universidade Estadual de Londrina. sandra.oliveira@uel.br

3 Optamos por usar *pedagoga e professora* na escrita do texto porque as mulheres são a maioria no que se refere ao desempenho da profissão docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

4 Optamos por usar o termo *criança*. Entendemos que ser aluno ou aluna é uma das funções sociais que a criança assume na sociedade. Ao eleger o termo criança, pretendemos demarcar a necessidade de considerar os aspectos da infância como fundamentais ao tratar da escola e seus processos.

o uso da palavra *tradicional* para nos referirmos às escolas que optam por seguir convenções estipuladas sem nenhum diálogo com a necessidade e as peculiaridades de cada escola, optamos por utilizar o termo *não convencional*, cunhado por Luis Miotto (2022), em sua tese de doutorado, em paralelo com a ideia de *movimento*, ou de *escolas que se colocam em movimento* em direções outras daquelas pré-definidas por pessoas que não estão envolvidas com a escola no que se refere ao seu cotidiano, ou ao que preferimos chamar de *chão da escola*. Recorremos ao lema *nada sobre nós, sem nós*, e propomos uma adaptação: nada sobre a nossa escola, sem nós que nela atuamos cotidianamente.

Neste texto, abordamos a formação da pedagoga no diálogo entre o real e o virtual, fazendo uma relação com os desafios e os encaminhamentos que estávamos vivendo antes da Pandemia da Covid 19, apresentando, de forma sucinta, os resultados de três pesquisas e as reverberações de tais resultados no processo de formação da professora. Detalhamos o que ocorreu no mês de março de 2020 e nos meses subsequentes, com o avanço da Pandemia, e que foi o fato motivador para a aproximação com o mundo virtual. A razão para isso é que é preciso assumir que, até então, esse *lugar* era desconhecido para nós, e tratamos dos desafios que entendemos vivenciar hoje, depois do retorno presencial às atividades nas escolas e na universidade. Destacamos que as temáticas que são aqui apresentadas são datadas, localizadas e com forte vinculação com o lugar e as pessoas envolvidas nos processos.

A ESCOLA ENTRE PERMANÊNCIAS E RUPTURAS

A importância do local, das vivências, dos encontros, ou seja, do mundo real no qual vivemos com o nosso corpo é um dos nossos pontos de partida para definir a concepção de escola e, em decorrência, determinar de que foco elegemos pensar a formação da professora. A professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil é a profissional responsável pelas primeiras aproximações que a criança terá com a História enquanto campo organizado do conhecimento científico, com epistemologia própria que demanda movimentos específicos quanto ao pensar, o que pensar e como pensar sobre o mundo. Em paralelo a essa função, aliam-se, e desejamos, de forma não hierárquica, outras decorrentes de diferentes campos do conhecimento, com os quais as crianças entrarão em contato ao adentrar ao ambiente escolar.

No entanto, os estudos no âmbito do conceito de cultura escolar (Forquin, 1993; Julia, 2001; Benito, 2017) esclarecem

que há permanências que moldam o desenho de escola com o qual operamos. Por exemplo, a importância dada ao processo de construção do conhecimento histórico é secundarizada na relação com a aprendizagem de outras áreas de conhecimento. Isso é fato. Contudo, propomos pensar que o que retroalimenta essa permanência é um entendimento fragmentado sobre como os conhecimentos que elegemos como fundamentais para compor um currículo, uma proposta de conteúdo para ser ensinado para as crianças na escola, pode avançar quanto a quebrar com hierarquizações que são equivocadas, quando colocamos em debate a questão de como uma criança aprende sobre o mundo, e de como nós, professoras, podemos agir para potencializar e ampliar essa capacidade de aprender, o que é uma das funções da escola.

Considerando a cultura na qual a escola se insere, passamos a interrogar os processos de aprendizagem de professoras e crianças que ocorrem dentro da escola, considerando que eles são moldados por um sistema de colonização que precisa ser identificado, reconhecido e ultrapassado. As contribuições advindas do campo dos Estudos Decoloniais possibilitam compreender e atuar nas brechas que identificamos existentes, e que possibilitam fazer uma escola mais potente, latente para que a formação do humano se concretize.

O envolvimento com o campo teórico anunciado e as escolhas, sempre políticas, frente às demandas da vida cotidiana na cidade na qual moramos, trabalhamos e atuamos, foram nos levando cada vez mais a optar por trabalhar com a formação das professoras usando os espaços de brechas. Mas questionamos, em quais brechas estávamos trabalhando quando a Pandemia chegou?

AS BRECHAS QUE ENCONTRAMOS PARA ATUAR QUANTO À FORMAÇÃO DE PROFESSORAS

Desde 2010, como já demarcado, buscamos formar professoras agregando três temas aos conteúdos a serem trabalhados: 1- a luta pelos espaços públicos da cidade; 2 - conhecer escolas não convencionais; e 3 - fazer das ruas e outros espaços da cidade uma grande sala de aula. Tratamos dos desdobramentos de tais temas no processo de formação de professoras a partir de três ações/pesquisas/demandas. A dificuldade em escolher a palavra a ser utilizada para definir tais ações traduz o momento de rupturas epistemológicas que estamos vivenciando dentro de nosso grupo. Às vezes, nos cobram definições sobre o que estamos fazendo: é uma pesquisa? É uma militância? É uma ação dentro de uma escola?

É um grupo de pesquisa ou de apoio para as agruras vividas por cada um que compõe esse coletivo? Não podemos nos afastar de pensar sobre tais questões, pois elas são balizadoras para uma melhor compreensão dos caminhos a seguir. Para muitas, hoje, não temos respostas, e decidimos prosseguir porque compreendemos que a feitura é mais importante para a sociedade que queremos, do que a classificação do feito nas caixas que nos isolam e impedem a identificação e atuação nas brechas.

A primeira ação/pesquisa/miliância que apresento é uma ação de *okupação*⁵ em um espaço público na cidade de Londrina, e que é tema do Projeto de Extensão⁶ *Lugar de Vivências: Preservação das Memórias e Histórias de um Prédio Habitado pela Esperança Estudantil e Artística*. A presença dos povos indígenas, principalmente Kaingang, Guarani e Xetá nas terras nas quais temos hoje a cidade de Londrina, remete a centenas ou talvez milhares de anos. Nos finais dos anos de 1920 e início de 1930, o povo colonizador chegou com o intuito das vendas das terras e a formação da cidade. Aprendemos na escola e em todos os espaços que tratam da história da cidade que a data de aniversário de Londrina é 10 de dezembro de 1934. Portanto, em 2023, fará 89anos. A luta pela memória a ser preservada é recorrente e se estabelece envolvendo pessoas que ainda vivem na cidade.

No final dos anos de 1950, um terreno localizado no centro da cidade de Londrina foi doado para que os estudantes construíssem uma sede, uma casa do Estudante. Parte da sede foi construída e, no ano de 2016 encontrava-se desocupada, abandonada, em ruínas. Não cabe, aqui, discorrer sobre a história do movimento estudantil, mas é claro que temos que situar o que caracterizava o movimento estudantil em 1950, assim como tudo o que ocorreu nas décadas seguintes, principalmente no período da ditadura civil militar, e ainda quanto ao perfil de tal movimento no período pós-ditadura. O fato é que, em 2016, correu pela cidade a existência de uma proposta de montar, no prédio, uma sede de segurança para atender as demandas de um bairro de elite. No livro *Canto do Marl: narrativas de um lugar ocupado pela esperança estudantil e artística* (Yamashita et al., 2019), disponível online, essas histórias são narradas em detalhes.

5 “[...] a palavra ‘ocupação’ é escrita com a letra ‘K’ para chamar a atenção para movimentos que lutam pela criação de espaços culturais e em referência ao movimento sociocultural ‘Okupa’, que defende a utilização dos espaços públicos abandonados para fins sociais, culturais e políticos” (Yamashita et al., 2019, p. 15).

6 Esse projeto contou com o apoio financeiro do Programa Municipal de Incentivo à Cultura - PROMIC, da cidade de Londrina. A ação de okupação do espaço iniciou no ano de 2016. O projeto que culminou com a elaboração do livro foi desenvolvido no período de 2018 a 2019.

Frente a esse cenário e a outras demandas, no mês de junho de 2016, em meio às múltiplas situações vivenciadas na cidade, já no contexto da guerra cultural que se ampliou nos anos seguintes, Movimento dos Artistas de Rua de Londrina - MARL, okupou o prédio da ULES - União Londrinense dos Estudantes Secundaristas, e com o apoio dos estudantes, dos povos indígenas Kaingang e Guarani, que lá fizeram a fogueira da posse em torno da qual dançamos e cantamos; do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST; de alguns sindicatos e de parte da sociedade, iniciou um longo processo para legalizar o espaço como um centro cultural, uma *Vila Cultural*, como denominamos em Londrina.

Durante o processo de ocupação, o espaço foi amplamente utilizado pelas crianças e professoras, assim como pela comunidade em geral, para as mais diversas ações: feiras, contação de histórias e cursos (figura 1). Espaço público ocupado para uso público. Espaço educador. Todo esse processo, esses movimentos foram vivenciados, pesquisados e eleitos como conteúdo na disciplina de *Didática de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, no período de 2016 a 2019, e com ele refletimos sobre qual a importância da História e os significados de ensinar História para as crianças na escola.

Figura 1 - Contação de história na Okupação MARL



Foto: Leonardo Neri (2016).

Lançamos o livro em dezembro de 2019, no qual apresentamos a história do prédio e da *okupação*, e para 2020, estavam previstos

encontros com as professoras da rede municipal de educação de Londrina para pensarmos juntos como ensinar para as crianças sobre os espaços públicos da cidade, com ênfase na discussão sobre o que é e por que ocorrem *okupações*, sobre o movimento estudantil e suas memórias... mas em março de 2020, a pandemia chegou e alterou significativamente nossos planos.

A segunda ação a ser relatada refere-se à busca por conhecer as escolas não convencionais. Desde o ano de 2010, como forma de sobrevivência em um meio acadêmico no qual a escola era, na maioria das vezes, compreendida a partir de suas mazelas, de suas dificuldades, de sua ineficiência, de seus fracassos, resolvemos abordar os problemas relacionados à escola a partir de suas possibilidades, suas potências.

Iniciamos com o *Projeto Histórias de Sucesso Pedagógico* - HISPED (2010 - 2012), no qual trabalhamos com relatos de 850 alunos e alunas do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental, na cidade de Londrina. Colocamos as seguintes questões para que nos respondessem: como você aprende melhor na escola? Quais os seus maiores sucessos na escola? A partir das respostas recebidas, foi possível concluir, dentre outras questões, que os alunos e alunas indicam que aprendem melhor quando trabalham em grupo, quando vivenciam os processos, quando se envolvem em situações a serem resolvidas. O maior sucesso apontado é o desenvolvimento da capacidade de aprender a conviver com o outro (Zamboni; Oliveira, 2015).

Na segunda etapa, entre os anos de 2013 e 2016, trabalhamos com professores e gestores de cinco escolas brasileiras, uma de cada região do país, localizadas nas cidades de Palmas, Campo Grande, Aracaju, Rio de Janeiro e Londrina. As escolas foram selecionadas por diferentes meios, como indicações, pesquisas e levantamento na mídia. Cinco escolas que compreendem o que é um bom resultado escolar de forma diferente. Após a segunda fase do projeto, realizamos uma pesquisa na qual cotejamos a definição de uma boa escola para as professoras de algumas escolas de Londrina e para alguns professores e professoras da cidade de Buenos Aires. Em todas essas pesquisas específicas sobre a escola, uma parte é dedicada para pensar o ensino de História, assim como outras áreas de conhecimento, dependendo dos pesquisadores que compõem a equipe. Vamos pensar que estamos tratando de pesquisas voltadas principalmente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No ano de 2018, prosseguimos com o estudo da temática por meio da pesquisa de doutorado de Mito (2022). Avançamos, em 2021, na elaboração de um projeto, que se encontra em desenvolvimento com término previsto para fevereiro de 2025, que

busca estudar as escolas não convencionais, mapeando o que se define como alternativas e como essas alternativas são vivenciadas no dia a dia da escola.

De tal projeto resultou na disciplina *Saberes emergentes em escolas não convencionais*. Nela abordamos, do ponto de vista da História da Educação, experiências outras para o ensino, e que raramente são contempladas no processo de formação da professora pedagoga: experiências anarquistas; experiências dos povos indígenas; do MST; e principalmente experiências de escolas públicas que usam o direito constante da LDB de construir o seu formato de ser escola, e em decorrência, o seu desenho curricular. Fica a questão: o que pode ser alterado no processo de formação da pedagoga quando ela é apresentada a múltiplas formas de ser e fazer escola? Quando reconhecemos o perigo de ensinar sobre uma escola única, emprestando a expressão de Chimamanda Adiche (2014), e a colocamos em contato com tantas escolas possíveis?

A última experiência que socializamos é o Projeto *Conhecer Londrina*, vinculado à Secretaria Municipal de Educação, coordenado pela professora e pesquisadora Eliane Candotti. Trata-se de um projeto que atende crianças da rede municipal de educação, criado nos anos de 1980, pela Prof. Dr^a. Magda Tuma, cujo objetivo primeiro foi levar as crianças para conhecerem lugares que não conheceriam pela condução da própria família ou por andanças próprias pela cidade, fato cada vez mais raro de acontecer nos dias de hoje. O projeto criou raízes, está em vias de completar 40 anos, e tem considerável força, principalmente na formação continuada de professores.

Figura 2 - Logo do Projeto Conhecer Londrina e Código QR para acesso ao site do Projeto



Fonte: autoria própria (2023).

Há alguns anos, o projeto passou por uma virada epistemológica e foi direcionado para a formação de professoras. A justificativa era que, para ensinar sobre a cidade, era preciso vivenciar a cidade. E assim foi feito. Possegiu-se com uma parte do projeto voltada para as crianças, e ampliou-se consideravelmente o trabalho junto às professoras. Hoje, há intenso investimento para que os roteiros sejam elaborados pelas professoras e alunos, e valorizem o entorno da escola e outros espaços da cidade que são importantes para aqueles sujeitos (Candoti, 2019).

Entre os anos de 2018 e 2019, Candoti realizou um pesquisa-ção sobre e com um grupo de professoras e professores que participaram da formação no Projeto *Conhecer Londrina*, e o resultado foi muito significativo para compreendermos como pensam a cidade durante o processo de conhecê-la e como reelaboram essas aprendizagens frente à necessidade de ensinar sobre a cidade para as crianças na escola (Candoti, 2019). O projeto e os resultados da pesquisa foram conteúdos ensinados nas aulas de *Didática de História* e tratados a partir de suas potências e limitações, que são muitas. O desenho das aulas na academia alterou-se profundamente com inclusão de aulas em diferentes espaços públicos da cidade e, com uma viagem por algumas cidades do Estado do Paraná, assunto que merece ser tratado em outro momento, porque mapeamos que, para grande parte das alunas, essa era a primeira viagem de suas vidas.

QUANDO A PANDEMIA CHEGOU...

Ao longo do tempo, configuramo-nos como um Grupo de Estudos e Pesquisa que tem na vivência, na experiência, o seu motor. Foi em meio a essas feitura que a pandemia nos alcançou em março de 2020, e foi em meio a pensar sobre o que seria a escola em tempos de pandemia e de isolamento que fomos inseridas no espaço virtual. A nossa primeira ação no espaço virtual foi usar o tempo das reuniões, das aulas, para contar sobre nossas experiências. Como resultado, compilamos tudo o que estávamos vivenciando no livro *Escolas em Quarentena: o vírus que nos levou para casa* (Oliveira, 2020).

No livro, dezessete professoras e dois professores relatam o que vivenciaram nos primeiros meses de migração da escola do presencial para o ensino remoto. Um relato feito em tempo real. O livro foi publicado em agosto de 2020, quando não tínhamos a menor ideia do que viria pela frente em relação à pandemia, e que ficaríamos por um longo período atuando no ensino remoto.

É latente, nos textos, o medo, mas também a empolgação com os recursos tecnológicos que permitiam coisas até então não vivenciadas na cultura escolar, ao menos não vivenciada por aquelas pessoas. A avanço no domínio e no uso da tecnologia foi incontestável e esperamos que permaneça. A escola no formato remoto adentrou as casas e, de certa forma, uma relação mais próxima entre escola e famílias se estabeleceu. Por outro lado, como bem explicitado em um dos capítulos do livro (Carvalho, 2020), para as crianças pertencentes às famílias mais pobres, esse processo nem sempre ocorreu, apesar das tentativas quanto à entrega de equipamento e disponibilização de acesso à internet. Em outro capítulo, o debate recaiu na discussão crítica sobre a expressão *novo normal* (Oliveira, 2020). De qual modelo de escola estávamos partindo e o que considerávamos normal para calibrar o que seria novo? Entre tantas coisas, duas foram destacadas no estudo como nada normais: a vergonhosa divisão de renda que temos em nosso país e a cultura reprodutivista e bancária quanto à construção de conhecimento no espaço escolar.

Foi a catástrofe provocada pela pandemia da Covid-19 que nos empurrou para o espaço virtual. O que podemos concluir, enfim, sobre a relação entre o real e o virtual, entremeada pelas três experiências apresentadas no texto? Quais as decorrências no processo de formação da professora para atuar com o Ensino de História nos Anos Iniciais?

CONCLUSÃO

Os projetos *Lugar de Vivências: Preservação das Memórias e Histórias de um Prédio Habitado pela Esperança Estudantil e Artística* e o *Conhecer Londrina* versam sobre a apropriação e o conhecimento quanto aos espaços públicos da cidade, e tais temas são fundamentais no processo de formação da professora. É importante pensar que a disputa por ocupar os espaços físicos da cidade é uma disputa corporal, uma disputa presencial. Não compreendemos, ainda, qual o espaço dos corpos no mundo virtual e qual a cidade que se desenha, se vivemos a partir das nossas casas ou dos espaços de trabalho virtuais. Aprender para ensinar sobre os espaços da cidade requer movimentos de corpos. Por isso, no formato virtual, esse assunto-semente não encontrou terra fértil para brotar. Em 2022, distribuimos os livros e estamos, agora, retomando as experiências em torno do tema.

Porém, o mesmo não ocorreu com o Projeto *Conhecer Londrina* que, apesar de também vinculado a espaços, não estabelece

estreita relação com disputas por espaços. Seu foco maior é levar professoras e alunos a conhecerem e se reconhecerem nesses espaços. Trajetos virtuais, uso de aplicativos como *Google Earth*, visitas virtuais a espaços educativos e tantas outras experiências foram vivenciadas. Durante a pandemia, o aplicativo de WhatsApp foi o lugar virtual no qual se formaram os grupos de professores, e tornou-se um grande repositório de narrativas de experiências passadas, de como trabalhar a cidade com as crianças se elas estavam dentro de casa. Essa experiência permaneceu no retorno da pandemia, e o que vivenciamos atualmente é um significativo aumento do uso do espaço virtual como arquivos coletivos. Estamos em meio a uma nova pesquisa para conhecer tais arquivos e seus usos, principalmente quanto ao que chega na sala de aula para ser trabalhado com as crianças.

No que se refere às pesquisas no campo das escolas não convencionais, o que verificamos é que as soluções dadas para ser escola no período pandêmico foram várias, e esse também é um tema que merece outros estudos. O que sabemos é que, com a migração da escola para um espaço remoto, virtual, comprovou-se mais uma vez a força que determinadas permanências têm na cultura escolar, e o quanto concebemos como escola e conhecimento está moldado por lógicas sobre o ser e o saber que nos colocam em um espaço de executores de um currículo, pautado em temas que não nos garantem os conhecimentos necessários para entender, agir e transformar o mundo. Poucas semanas depois das escolas migrarem para o formato remoto, a cobrança da sociedade foi: as crianças estão aprendendo os conteúdos? Haverá defasagem? Precisávamos nos manter vivos em meio a uma catástrofe, mas mesmo assim, mantendo o ensino dos conteúdos como meta, em meio ao caos.

Rapidamente, a proposta de manter a escola no formato remoto para que os vínculos com as crianças fossem mantidos foi sendo substituída pela obrigatoriedade de ensinar determinados conteúdos e, assim, o que se conseguiu foi uma cópia mal-acabada da sala de aula em seu formato mais convencional possível. Por que não nos perguntamos o que era necessário ensinar e aprender em tempos pandêmicos? Por que não conseguimos nos libertar das amarras que nos prendem a conteúdos que, muitas vezes, não fazem sentido algum? No prefácio do livro *Escolas em Quarentena: o vírus que nos levou para casa*, há uma provocação: será que após a experiência da pandemia, a escola seria outra? Entendemos que a escola continuou a mesma, pois algumas permanências são muito fortes, quer seja no campo real ou no virtual.

Fazer uma escola que questione as convenções que não atendem às demandas necessárias para poder ser uma boa escola

não é tarefa simples, tampouco fácil, mas é esse convite que fazemos no processo de formação de professoras, e para tanto, apostamos em conteúdos que ultrapassem as linhas e os espaços estabelecidos por uma sala de aula. Buscamos nos encharcar de gentes, de ruas, de vida e de esperança.

REFERÊNCIAS

ADICHE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. TED. Canal Christiano Torreão. Dublado em português. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BENITO, Agustín Escolano. **A Escola como Cultura**: experiência, memória e arqueologia. Campinas: Alínea, 2017.

CANDOTI, Eliane Aparecida. **Projeto Conhecer Londrina**: narrativas e saberes construídos pelas ruas da cidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

CARVALHO, Juliana Bueno Grizos. O vírus que expôs a doença que mais mata os sonhos da população brasileira: a desigualdade. In: OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de (org.). **Escolas em quarentena**: o vírus que nos levou para casa. Londrina: Editora Madrepêrola, 2020.

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

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como objeto historiográfico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, 2001.

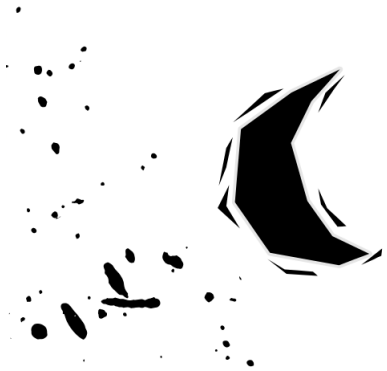
MIOTO, Luis Henrique. **Escolas não-convencionais**: um estudo sobre dispositivos pedagógicos inovadores. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de (org.). **Escolas em quarentena**: o vírus que nos levou para casa. Londrina: Editora Madrepêrola, 2020.

YAMASHITA, Bruna Ester Gomes; LAGOEIRO, Danilo do Amaral Santos; SILVA, Fabíola Ferro; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. **Canto do Marl**: narrativas de um lugar ocupado pela esperança estudantil e artística. Curitiba: CRV, 2019.

ZAMBONI, Ernesta; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. O sucesso escolar na visão dos alunos: os diferentes saberes que compõem o processo de aprendizagem. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina B; PACIEVITCH, Caroline. (Org.). **Memória, Sensibilidades e Saberes**. Campinas: Alínea, 2015. p. 379-408.





O professor que era esquecido, veja só... tornou-se inimigo: compromissos éticos da docência em história em tempos de erosão democrática



Flávia Eloisa Caimi¹

“Se damos valor à democracia e temos qualquer esperança que seja no futuro, devemos continuar a lutar para entrelaçar educação e democracia, aprendizagem e transformação social, excelência e equidade” (Giroux, 2005, p. 141).

CONTEXTO GERAL DE EROSÃO DEMOCRÁTICA

No Brasil e em diversos países do mundo vive-se um contexto de enfraquecimento geral da democracia ou de erosão democrática. Esse fenômeno se caracteriza pela perda gradual dos atributos democráticos de um sistema político, que pode ocorrer tanto em regimes plenamente democráticos quanto em democracias incipientes ou fragilmente institucionalizadas. Nas palavras de Del Tronco e Monsiváis-Carrillo (2020, p. 6), “erosão indica um processo que enfraquece, restringe ou remove condições políticas e instituições sem as quais a democracia dificilmente pode ocorrer”.

A erosão democrática pode ser visualizada em diversas manifestações, explícitas ou veladas, tais como a crise da confiança nos políticos; o recuo da legitimidade do sistema político; a instabilidade do funcionamento do sistema de freios e contrapesos próprios da democracia; a captura ou a neutralização das instituições de controle (polícias, forças armadas e sistema judicial, por exemplo);

¹ Professora Titular aposentada da Universidade de Passo Fundo/RS. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e Pós-Doutora em Educação pela Flacso Argentina. E-mail: caimi@upf.br.

a ascensão de líderes autoritários e a negação da legitimidade dos oponentes políticos; a desqualificação das regras constitucionais e do sistema eleitoral; um grau de tolerância às práticas de violência e apoio às forças paramilitares e milícias, dentre outras ações (Levitsky; Ziblatt, 2018).

Mediante a necessidade de compreender o processo de corrosão da democracia brasileira por dentro, Medeiros e Roque (2020) se debruçam sobre três instituições invisíveis da democracia, assim nomeadas: a confiança, a legitimidade e a autoridade. Para os autores, três principais acontecimentos levaram à crise da democracia no Brasil e cada um deles corresponde à fragilização de uma dessas instituições invisíveis. Os acontecimentos a que se referem são (1) *as Manifestações de junho de 2013*, quando milhares de pessoas foram às ruas por todo o país reivindicando pautas sociais diversas, tais como serviços públicos de qualidade (educação, saúde, transportes), combate à corrupção, interrupção da violência estatal contra os pobres, maior participação democrática, etc.; (2) *o processo de destituição de Dilma Rousseff* em 2016, por meio de um golpe institucional, sob a justificativa de crime de responsabilidade nomeado *pedaladas fiscais*; e (3) *a eleição de Jair Bolsonaro em 2018*, cuja autoridade se equilibrou na disseminação do descrédito e da suspeição das chamadas instituições intermediárias, como *experts*, mídias, sistema jurídico, cientistas, intelectuais, professores, etc.

Segundo Medeiros e Roque (2020, p. 15), “a autoridade de Bolsonaro se ergue de fato sobre os escombros de um sistema político desautorizado. Ele incarna uma nova *autoridade* que se impõe de *cima para baixo*, uma vez rompida a *confiança de baixo para cima* e a *legitimidade de cima para cima*”. Em síntese, os autores apresentam a corrosão das três instituições invisíveis – a confiança, a legitimidade e a autoridade –, nestes termos:

depois de 2013, a população perdeu a confiança nos políticos; em 2016, o sistema político minou a legitimidade do jogo democrático; e, em 2018, começou o questionamento da autoridade dos mediadores que auxiliam o funcionamento da democracia nos intervalos eleitorais (mídia, experts, cientistas) (Medeiros; Roque, 2020, p. 3).

O que os autores denominam *instituições invisíveis da democracia* são também categorias-chave para pensar a docência e a relação pedagógica que se estabelece em espaços formais de ensino e aprendizagem. Confiança, legitimidade e autoridade são lastros fundamentais para que os processos educativos se desenvolvam em bases consistentes. Disso trataremos adiante, pois agora seguiremos refletindo acerca desse contexto de erosão democrática, focalizando

especialmente os efeitos das novas mídias digitais na esfera política e na crise da democracia.

Letícia Cesarino (2022) utiliza a metáfora do *mundo do avesso* para ilustrar ou compreender um cenário no qual a internet alçou a condição de principal arena de comunicação política no país, produzindo a inédita situação em que grande parte dos *(i)leitores* e eleitores dispensam a opinião de especialistas e as informações da chamada grande mídia ou mídia profissional. Elas passaram a ser consideradas por muitos como fontes de mentira, hipocrisia e manipulação, ao passo que as teorias conspiratórias e as *fake news* adentraram a vida das pessoas, via redes sociais e *WhatsApp*, em velocidade alucinante. A autora propõe uma análise em que configura as novas mídias (ou mídias digitais) como elementos centrais de desestruturação do sistema vigente, na medida em que “acirram a desconfiança dos usuários com relação à grande mídia, aos intelectuais e acadêmicos, às instituições da democracia representativa” (Cesarino, 2022, p. 16). Ao mesmo tempo, impulsionam os chamados “novos peritos” – médicos *influenciadores*, pacientes experts, mídias alternativas – que se popularizaram na internet durante a pandemia da covid-19” (Cesarino, 2020, p. 16).

A “lógica da plataformização” (Cesarino, 2022, p. 20) que se alastrou para muitas esferas da nossa vida pessoal, familiar, profissional e social caracteriza-se pela desestabilização dos níveis lógicos que organizavam a experiência cotidiana no mundo pré-digital e pela agência de uma nova ordem ditada pelos algoritmos sobre usuários/consumidores humanos. Isso exige que todos os nossos sentidos estejam em alerta diante das complexidades das redes: “quem é agente e quem é paciente, ação e reação? Tal enunciado é fato ou ficção, original ou cópia? Tal comportamento é espontâneo ou manipulado, público ou privado? A intenção dessa pessoa é autêntica ou espúria? Em quem posso confiar?” (Cesarino, 2020, p. 20).

Ao abalar a confiança da sociedade no sistema de peritos preexistente (universidades, sistema escolar, imprensa profissional, sistema legal e de saúde), as novas mídias criam as condições para que surjam outros nichos de mercado, pois a cognição humana não tolera viver no caos, sem respostas para suas dúvidas e demandas. Como a ciência não tem respostas fáceis e rápidas, proliferam os chamados *mercadores da dúvida* que, amplificados pelas redes sociais, noticiam falácias e negacionismos sobre temas complexos, a exemplo do aquecimento global, da eficácia e segurança das vacinas, da forma da Terra, dentre outros (Cesarino, 2020).

Vale, ainda, destacar os conceitos de *conspiracionismo* e de *eu-epistemologia* trazidos por Cesarino (2020) para aprofundar a análise

desse contexto de digitalização da vida e de erosão democrática. Teorias conspiracionistas não são fenômenos recentes na história, mas certamente são impulsionados na era digital, que buscam competir ou se sobrepor às explicações oficiais. O conspiracionismo tem características como a oposição sistemática ao convencional (luta entre o bem e o mal); a atribuição de culpa a grupos ou a indivíduos; o desvelamento de supostas verdades escondidas; e a crença de que nada é o que parece, tudo está interligado e acontece como resultado de forças ocultas e malignas, nada ocorre por acaso.

O conceito de eu-epistemologia, por sua vez, “designa formas de verificação ligadas à experiência imediata, trajetórias pessoais e certeza dos sentidos, que vêm ganhando espaço nas últimas décadas com a internet como seu ‘grande facilitador’” (Cesarino, 2020, p. 231). Pode-se afirmar, grosso modo, que são regimes pessoais de verdade, como se só pudesse ser admitido como verdadeiro aquilo que o próprio indivíduo testemunha. Por exemplo, se a minha avó fumou a vida inteira e não morreu de câncer, a tortuosa conclusão é de que cigarro não causa câncer. Por outro lado, a plataformação tem modelos de negócios que parecem retirar as mediações espaço-temporais, fazendo os usuários crerem que estão acessando os eventos em tempo real, pelo fato de estarem assistindo a um vídeo de um acontecimento em seu exato momento de ocorrência.

Quanto menos mediações, mais confiança: a (falsa) experiência de presenciar um evento em primeira mão carrega um peso de verdade (...) com o qual os peritos não conseguem competir, de modo que “as ‘lentas’ e ‘pesadas’ estruturas do sistema de peritos se tornam, assim, vulneráveis a explicações conspiratórias (Cesarino, 2020, p. 232).

As questões trazidas nesta breve seção constituem uma partícula do complexo e preocupante cenário que se impõe sobre as sociedades contemporâneas no que diz respeito à construção da cidadania e à defesa da democracia. Partimos dessas questões para, na sequência, pensar os processos educativos escolares em que professoras e professores se deparam com situações de perseguição, assédio e censura no exercício de seu ofício docente e no efetivo cumprimento de suas responsabilidades pedagógicas.

CONTEXTO DE PERSEGUIÇÃO E CENSURA AO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Professores/as e gestores/as da Educação Básica sempre tiveram como uma de suas maiores bandeiras de luta colocar a educação escolar no topo das prioridades da sociedade, na zona de interesse dos políticos e no centro de excelência das políticas públicas. Também se pode nomear, como alvo de suas pautas coletivas, o esforço de trazer as famílias para dentro da escola, fazê-las tomar parte nos processos educativos escolares, torná-las parceiras na complexa tarefa da educação que, em sua condição antropológica, pode ser entendida como um triplo processo de humanização, socialização e subjetivação, como ensina Bernard Charlot (2006).

É preciso reconhecer que essas lutas, ao longo do tempo, foram bastante inglórias, a julgar pelo reduzido investimento de recursos em educação, pelos fracos indicadores educacionais, pela precarização do trabalho docente e baixos salários dos profissionais da educação, pela falta de infraestrutura física nas escolas, pela inadequação das políticas educacionais públicas, enfim, pelo descaso com a educação pública no nosso país. Esse quadro foi avultado nos últimos anos com a gestão omissa e equivocada no Ministério da Educação, especialmente no período 2019-2022. Pode-se afirmar, portanto, retomando o título proposto para o texto, que a educação, a escola, a professora e o professor, frequentemente esquecidos pelo poder público, pela sociedade e pelas famílias, pouco a pouco passaram a ser vistos como inimigos. De repente o educador se transformou em doutrinador aos olhos de parcela da sociedade; aquele que detinha a autoridade do saber amparado em sua formação acadêmica, passou a ser visto, por alguns, como mero assediador de uma audiência cativa.

As expressões *doutrinador*, *assediador*, *audiência cativa* aninham-se no obtuso discurso do Escola Sem Partido, movimento criado em 2004 e impulsionado nos últimos anos pela ascensão da extrema direita, com a preocupação de uma suposta contaminação político-ideológica nas escolas, mas que no fundo mira na desqualificação do papel da escola e do educador, ao promover a centralidade da figura familiar, fabricar medo e gerar ódio em relação aos professores, além de desestimular a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas no âmbito escolar (Penna, 2021). Na agenda do Movimento Escola Sem Partido e dessa frente liberal ultraconservadora que ele representa, encontram-se pautas variadas, como sistema de *vouchers* para a educação, *homeschooling* ou educação domiciliar, combate à ideologia de gênero, ampliação

das escolas cívico-militares, disseminação de EdTech (*Education and Technology*) para Ensino a Distância, dentre outras.

Como o leitor poderá observar, a ideia de professor inimigo adotamos de Passos e Mendonça (2021), cujo estudo aponta que a convergência entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo aciona movimentos reacionários e fundamentalistas na sociedade brasileira, produzindo perseguições e assédios no âmbito da educação escolar. Afirmam as autoras:

Num contexto em que a desdemocracia cresce, o professor crítico e democrático é produzido como inimigo. Uma das hipóteses que aventamos foi a de que as disputas morais em torno da defesa da família e os ataques às políticas pró igualdade de gêneros são parte estruturante de um processo de desdemocratização de nosso país. Isso quer dizer que há, para nós, uma erosão de nosso regime democrático sendo implementada através da atuação da coalização conservadora e de sua capacidade de mobilização via pauta moral (Passos; Mendonça, 2021, p. 24).

Nos últimos anos, presenciamos uma assustadora explosão de acusações contra professoras e professores, deliberadamente provocadas por esses movimentos que se escudam em preconceito, desinformação, *fake news*, *fake history*, negacionismos e teorias conspiracionistas. Eles agem no sentido de mobilizar a atenção das famílias sobre temas sensíveis e socialmente relevantes ensinados nas escolas, tais como gênero e sexualidades, racismo, xenofobia, violações de direitos humanos, regimes totalitários, dentre outros. Um fragmento desse cenário de conflitos que redundaram em casos de perseguição aos docentes pode ser visualizado no quadro a seguir.

Quadro 1 – Casos recentes de perseguição docente

Fato/objeto	Tema/Situação	Contexto/Sujeitos
Acusação de doutrinação ideológica	Aula sobre Nazismo	Professora de História da Rede estadual do Rio de Janeiro (RJ)
Acusação de doutrinação ideológica	Aula sobre Resistência na Ditadura militar	Professor de Sociologia em Colégio particular de Fortaleza (CE)
Acusação de doutrinação ideológica e desabonar policiais militares	Aula sobre Origem dos Direitos Humanos (Massacre de Jacarezinho)	Professor de História da rede pública e privada do interior do Ceará (CE)

Acusação de doutrinação de comunismo e de ensinar os jovens a odiar a polícia	Uso na prova de uma Tirinha de André Dahmer que problematiza a violência policial	Professor de Sociologia de Colégio Particular de Goiânia (GO)
Acusação de militância contra o Agronegócio	Aula sobre Ciclos da Matéria e Aquecimento Global (ver Figura 1, a seguir)	Professor de Biologia do PAVE (Provas do Programa de Avaliação da Vida Escolar em Pelotas (RS)
Acusação de criticar o Presidente Bolsonaro	Pandemia, vacina, negacionismo	Professor de Colégio Particular de São Paulo (SP)
Acusação (por aluno) de desrespeitar a Bandeira do Brasil, acionando Lei de Segurança Nacional	No ensino remoto, a estante ao fundo da tela continha uma camiseta preta com bandeira e losango invertido	Professora de Faculdade Privada do interior de São Paulo (SP)
Acusação (por mãe de aluna) de criticar o Presidente Bolsonaro	Pandemia e Negacionismo Científico	Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ)
Acusação de desrespeitar o Reitor	Postagem nas redes sociais com críticas ao Reitor nomeado pelo Presidente da República pela condução da pandemia e recuperação de aulas	Professora do Curso de Dança da Universidade Federal do Ceará (UFC)
Acusação de <i>ideologia de gênero</i>	Aula sobre gêneros, sexualidades e diversidades	Professor de História da Rede estadual de São Paulo (SP)
Acusação de <i>ideologia de gênero</i>	Projeto sobre gêneros, sexualidades e diversidades	Professor de História da Rede Estadual de Santa Catarina (SC)
Acusação de <i>ideologia de gênero</i>	Projeto Diário de Gente - Sexualidade e Gênero	Professor de Escola Particular de Goiás (GO)
Acusação de <i>ideologia de gênero</i>	Projeto Diversidade e Sustentabilidade (Violência contra a mulher, cultura do estupro, orientação sexual)	Professora de Geografia da Rede Particular de Goiás (GO)
Acusação de <i>ideologia de gênero</i> por uma madrastra que levou o caso a um leitor	Professor fez uma saudação por escrito aos estudantes, com a expressão de linguagem neutra “Queridxs alunxs!”	Professor de História da Rede Municipal de Porto Alegre (RS)
Assédio Eleitoral	Instituição constrangeu seus professores, funcionários e alunos a usarem uma camisa amarela com o número 22 nas costas (fotos)	Professores de Escola Adventista de Varginha (MG)

Assédio Eleitoral	Instituição coagiu professores a utilizar camisetas com as cores de determinada campanha política. MPT fez assinar Termo de Ajuste de Conduta (TAC).	Instituição de Ensino de Sorocaba (SP)
Assédio Eleitoral	Demitida da Instituição de Ensino Superior (IES) em que trabalhava há mais de 15 anos após publicar no Twitter críticas ao violento ativismo bolsonarista em Joinville.	Professora de Faculdade Particular de Joinville (SC)

Fonte: Elaborado pela autora mediante consulta na internet²

Os casos sistematizados nesse quadro, de modo geral, indicam intimidação, censura, ameaça e perseguição nas escolas e universidades, em situações nas quais professoras e professores se encontravam no legítimo exercício do seu ofício profissional, amparados pelos princípios da liberdade de ensinar e pelo pluralismo de concepções pedagógicas na educação expressos na Constituição Federal de 1988 (Art. 206, incisos II, III e V – Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 1996). Ainda que não encontre respaldo legal para efetivamente impedir o trabalho docente, todo esse cenário gera graves tensões e constrangimentos, conforme é apropriadamente alertado no *Manual de Defesa Contra a Censura nas Escolas* (2022, p. 26):

[...] Quantas professoras e professores já receberam ameaças na forma de notificações extrajudiciais, sem saber que elas não têm qualquer efeito jurídico? Quantos replanejam as suas aulas de Ciências para não ter “problemas” com as crenças religiosas das famílias de seus alunos? Quantos já deixaram de chamar as coisas pelos seus nomes: ditadura, tortura, gênero, racismo, preconceito de classe, LGBTfobia, machismo, lutas sociais?

Um dos casos mais emblemáticos de censura ao trabalho docente ocorreu em abril de 2022, com um experiente professor de Biologia em uma escola particular no município de Pelotas/RS, ao desenvolver em aula conteúdos curriculares como os ciclos da matéria, aquecimento global e efeito estufa. Na Figura 1 é possível observar a imagem do esquema elaborado na referida aula, cuja

abordagem foi denunciada nas redes sociais sob a acusação de militância contra o agronegócio. O esquema é autoexplicativo e mostra nada mais que um professor capacitado para o seu ofício e amparado no conhecimento científico, desenvolvendo o conteúdo previsto no planejamento curricular.

Figura 1 – Esquema de aula sobre Ciclos da Matéria e Aquecimento Global



Fonte: Fraga (2022, reproduzida de Redes Sociais).

Como já se demonstrado, as sentenças do sistema de justiça têm sido sistematicamente proferidas pela inconstitucionalidade das leis municipais ou estaduais relacionadas ao Movimento Escola sem Partido e sobre quaisquer outras que visem a proibir abordagens de gênero, raça e sexualidade em escolas, ou praticar censura e perseguição contra profissionais de educação.

A liberdade de expressão, de ensinar, de aprender, e o pluralismo de concepções pedagógicas assegurados na legislação vigente têm o propósito de proteger o avanço e a disseminação do conhecimento científico, dentro e fora das salas de aula. Os legisladores assim entenderam, e os juízes também garantem, que as professoras e os professores têm não só o direito, mas o dever de confrontar os estudantes com diferentes concepções, provocar o debate, desenvolver o pensamento crítico, examinar posições divergentes dentro do escopo científico. A ideia de neutralidade, além de inexecutável, é incompatível com o pluralismo de ideias, com as diferentes visões de mundo, ideologias e perspectivas políticas que são inerentes aos processos de ensinar e aprender em sala de aula.

2 As informações foram buscadas na internet utilizando descritores simples, como “perseguição a professores”, “assédio a professores”, “censura ao exercício docente”. A maioria das reportagens estava disponibilizada em sites de jornais, sites de sindicatos de professores, sites de associações profissionais, dentre outros. A consulta foi realizada no mês de setembro de 2022.

Por outro lado, a promoção do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas não significa ser tolerante com o conjunto de *fake news*, *fake history*, negacionismos e teorias conspiracionistas que pretendem disputar espaço com o conhecimento científico que fundamenta os saberes escolares.

COMPROMISSOS ÉTICOS DA DOCÊNCIA EM HISTÓRIA

A democracia, para sobreviver, precisa de um ambiente propício à sua manutenção e consolidação, traduzida em uma cultura democrática atenta, cuidada, cultivada e partilhada. É a educação, nas suas mais diversas práticas e manifestações – formais, informais e não formais –, o *locus* privilegiado de veiculação e de vivência dessa cultura entre as gerações. Manuel Barbosa (2020, p. 766), no diálogo com autores em que se constata uma espécie de “cansaço da democracia” nas sociedades ocidentais, especialmente entre os jovens, questiona sobre o papel da educação na formação para a democracia: “é caso para se perguntar se a educação, designadamente formal, e na esfera que é a sua, poderia fazer um trabalho mais eficiente para inverter essa tendência”.

Se o modelo de escolarização proposto é o empresarial, que visa à formação do *homo economicus*, com competências técnicas para o mercado de trabalho, de caráter atomizado, empresário de si mesmo, consumista, acrítico, flexível e adaptável, orientado pela racionalidade do lucro, a resposta para a pergunta seria negativa, ou seja, a educação formal teria pouco a contribuir para fortalecer a cultura democrática entre os jovens. Afirma o autor português:

[...] a escola que visa a ou almeja essa subjetividade neoliberal acaba virando os jovens para dentro de si mesmos, para o cuidado de si mesmos como seres egoístas e competitivos à procura de vantagens competitivas sobre os demais, em vez de os virar para o mundo, para a vinculação e o cuidado dos outros, para o enriquecimento comunitário em decência, justiça e dignidade, colocando de parte a fealdade das exclusões, expulsões e discriminações (Barbosa, 2020, p. 765).

O atual contexto social, político e educacional é hostil e desafiador, como vimos, para as professoras e os professores que ousam enfrentar essa *subjetividade neoliberal* e que buscam produzir subjetividades democráticas no espaço escolar. Mas a questão se impõe: como fazer um trabalho mais eficiente na escola para reverter essa tendência de erosão democrática? Não deixemos

que as expressões *como fazer* e *mais eficiente* nos enredem em expectativas de fórmulas mágicas. Não existem! O que temos é trabalho cotidiano, coletivo, quase de Sísifo, pois educação, democracia e cidadania são construções diárias, não são virtudes cívicas ou normas de condutas a serem impostas.

Dito isto, seguimos com Barbosa (2020), no esforço de pensar a educação formal e a escola, especificamente como espaços diretamente implicados na aprendizagem do ofício da cidadania democrática. Segundo o autor, o caminho para enfrentar “o horizonte de uma democracia cerceada nos seus poderes decisórios (por agentes ao serviço da economização neoliberal), e limitada na afirmação da justiça, da igualdade e da liberdade [...]” (Barbosa, 2020, p. 771) depende, em grande medida, de uma escola que não abdique da responsabilidade de formar sujeitos democratas, com consciência social. Também, com capacidade de “analisar o meio social em termos ideológicos, políticos ou doutrinários, a robustecer o poder de argumentação de alternativas ao *status quo*, e a estimular o engajamento social e político na transformação das injustiças indignas de uma democracia com rosto verdadeiramente humano” (Barbosa, 2020, p. 771).

A despeito dos tempos difíceis de perseguição à docência, assédio, censura, constrangimentos diversos que levam educadores/as à autocensura, não há outra possibilidade senão o enfrentamento desse contexto. Há uma frase do constitucionalista francês Georges Burdeau circulando amplamente nas mídias, tornada quase um bordão, mas que faz muito sentido atualmente: “os males da democracia só se curam com mais democracia”. Diria que a erosão da democracia, sua fragilização e precarização precisam ser confrontadas com mais democracia, com mais educação, com a articulação entre educação e democracia ou com uma educação radicalmente democrática.

A categoria docente e, no caso específico que tratamos aqui, a comunidade disciplinar do Ensino de História, sempre foram combativas em defesa da liberdade de cátedra e atentas aos seus deveres de ofício. Nos últimos anos, premidos pela onda de ameaças, imposições e intervenções em seu exercício profissional, coagidos por agirem ética e pedagogicamente no sentido de promover a formação para a cidadania e para a democracia em sala de aula, professoras/es e pesquisadoras/es de História, capitaneados pela Associação Brasileira de Ensino de História, produziram

coletivamente um documento de *Compromissos Éticos da Docência em História* (ABEH, 2022)³.

Esse documento resultou de amplo debate realizado no seio da comunidade disciplinar e do diálogo com diversas áreas e segmentos externos a ela, caracterizando-se como uma pactuação de compromissos éticos que visa a conferir apoio à atuação docente, “em resposta à tentativa política de caracterizá-la como doutrinação ideológica, quando professores e professoras estão cumprindo as atribuições para as quais foram formados e agindo de acordo com práticas reconhecidas pela comunidade profissional” (ABEH, 2022, p. 16). No quadro a seguir, apresento uma síntese dos compromissos pactuados, por entender que essas ações representam uma resposta possível ao enfrentamento da desdemocracia que vivemos e, mais do que isto, contêm a potência coletiva para que possamos revigorar a necessária e inabdicável conexão da educação com a democracia.

Quadro 2 – Síntese dos Compromissos Éticos da Docência em História⁴

(1) Compromisso com a Democracia	“O fenômeno educacional constitui um espaço privilegiado para viver intensamente as questões éticas e reafirmar o compromisso com uma sociedade democrática. Mais do que respeitar o outro e aprender a conviver com ele, a relação estreita entre educação e democracia abre a possibilidade de aprender com a diferença e construir uma sociedade em comum. [...] O primeiro compromisso proposto neste documento assevera a defesa de uma educação democrática e de relações democráticas que atravessam a escola e toda a sociedade” (p. 24-5).
(2) Compromisso com o direito à Educação	“A escola pública, por ser aberta, recebe estudantes com as mais diferentes características de classe, raça, etnia, identidade de gênero e orientação sexual. O compromisso de lutar pela garantia do acesso ao direito à educação, independentemente das diferenças, desdobra-se no esforço para combater as formas de opressão social que se convertem em exclusão escolar e para assegurar o investimento em inclusão e acessibilidade” (p. 28).
(3) Compromisso com os Direitos Humanos e os Direitos da Natureza	“Defesa dos direitos humanos na nossa sociedade e de uma educação em direitos humanos que fortaleça a igualdade, que reconheça as diferenças, de modo que elas não alimentem desigualdades” (p. 30). “Esse compromisso se amplia para a defesa dos direitos da natureza na nossa sociedade e da educação ambiental nas escolas” (p. 31).

3 O percurso de produção desse documento, os pesquisadores diretamente envolvidos na escrita, todos os profissionais participantes dos debates, a atuação e suporte da Associação Brasileira de Ensino de História, estão detalhados em: PENNA, F. de A.; CAIMI, F. E.; BERTIN, M. N. F.; OLIVEIRA, Y. F. C. de. A ética na docência em História: instaurando um debate, narrando um itinerário. In: ABEH. Associação Brasileira de Ensino de História. *Compromissos éticos da docência em história* [livro eletrônico]. Ponta Grossa, PR: 2022.

4 A síntese, elaborada pela autora, consta da transcrição literal de trechos considerados os mais representativos de cada um dos dez compromissos pactuados.

(4) Compromisso com a autonomia docente	“Defesa de uma autonomia na qual os professores e as professoras assumam a responsabilidade pela atuação em diálogo com a comunidade escolar, e o nosso repúdio veemente à perseguição que prejudica o direito à educação dos estudantes e, consequentemente, toda a sociedade brasileira” (p. 35).
(5) Compromisso com o pensamento científico	“Responsabilidade de colocar à disposição do estudante um saber consistente, rigoroso e fundamentado, ao mesmo tempo em que é dialógico e consciente de sua própria provisoriedade. [...] Rejeita-se a oposição entre a ciência e outras formas de conhecer e se apropriar do mundo – como a experiência prática, a sabedoria de vida, a vivência religiosa, os saberes tradicionais –, na compreensão de que a ciência oferece conhecimento seguro e válido sobre um dos campos da experiência humana e não deve ter a pretensão de explicar ou validar tudo. Pelo contrário, o diálogo crítico com os outros campos da experiência humana enriquece e humaniza os sujeitos” (p. 36-8).
(6) Compromisso com os métodos da História para a formação do cidadão	“A formação do pensamento histórico funda sua qualidade na produção de narrativas coerentes, assentes em evidências e articuladas do ponto de vista da sua capacidade explicativa. Assim, conhecer diferentes concepções de pensamento é fundamental para a formação intelectual, cultural e ética dos estudantes, e não significa, em hipótese alguma, a adesão involuntária a tais ideias, pois as diversas posições sobre determinado tema não são equivalentes entre si. O respeito à opinião do outro encontra limites no conhecimento rigoroso, nos espaços qualificados de debate, na escuta alteritária [...]” (p. 40-1).
(7) Compromisso com a compreensão das relações de opressão em perspectiva histórica	“Assumimos veementemente o compromisso com o combate a todas as formas de opressão, dentro e fora da sala de aula, ancorados na perspectiva freireana e comprometidos com uma pedagogia do oprimido dentro da chave da interseccionalidade. O ensino de História pode contribuir de forma vigorosa com esse compromisso, ao estimular a compreensão das relações de opressão em perspectiva histórica. Uma das maiores falácias de defesa insustentável de meritocracia em um país tão desigual quanto o Brasil é justamente ignorar o caráter histórico, sistêmico e estrutural dessas desigualdades e relações de opressão” (p. 43).
(8) Compromisso com o direito à memória	“Trata-se do dever do Estado e da responsabilidade da sociedade com o que se convencionou denominar dever de memória: o compromisso de que determinados acontecimentos serão lembrados; de que as vozes que historicamente sofreram silenciamento serão ouvidas; e as memórias, tanto individuais quanto coletivas, de padecimento, serão reconhecidas. [...] Essa responsabilidade se coloca especialmente para a categoria profissional dos historiadores e, dentre eles, das professoras e dos professores de História” (p. 44-5).

(9) Compromisso com o trabalho de temas sensíveis	“Tratar de temas sensíveis de modo ético e responsável implica superar o eurocentrismo e as concepções de educação, escola, e história e conhecimento que promovem a exclusão de tudo o que não se enquadra nos padrões eurocêntricos, ou seja, de tudo o que é Outro. [...] Também significa assumir que, na aula de História, atravessam questões sociais, raciais, religiosas, de gênero, axiológicas, dentre outras. São questões que, de um lado, criam dilemas éticos de difícil resolução para os envolvidos, e de outro lado, não podem ser desconsideradas sob o risco de serem naturalizadas – e portanto, des-historicizadas –, reproduzindo e até mesmo amplificando as diferentes formas de sofrimento historicamente constituída” (p. 47-8).
(10) Compromisso com o direito à História	“O direito a conhecer e a refletir sobre a experiência humana no tempo respaldado no conhecimento histórico disciplinar compõe um pilar fundamental da participação nas sociedades contemporâneas. Estudar a própria história e a história de outras sociedades e culturas no tempo e no espaço proporciona condições para o alargamento do horizonte de experiência do sujeito, permitindo que coloque os acontecimentos que vive e os observe em perspectiva temporal e intercultural. [...] Por isso, constitui dever fundamental das professoras e professores de História a luta para que as instituições, os currículos e os programas educacionais ofereçam o ensino de História em quantidade e qualidade suficientes para que esse direito possa ser usufruído, cada vez mais plenamente, pelo conjunto da população” (p. 49-50).

Fonte: ABEH (2022).

A liberdade de ensinar implica compromissos éticos com os/as estudantes e atuação amparada em consistente saber profissional. A liberdade de ensinar não autoriza a professora e o professor a lecionar aquém do projeto político-pedagógico pactuado coletivamente em sua escola ou IES, pois afetaria a liberdade de aprender dos/as estudantes. A liberdade de ensinar comporta a tomada de decisões concernentes às estratégias e recursos que otimizem a aprendizagem, à mais adequada sequência dos temas curriculares, aos referenciais teóricos consentidos pela comunidade científica, etc. A liberdade de ensinar autoriza os professores e as professoras a abordar temas polêmicos que ocupam as discussões disciplinares, sem se furtar de emitir suas posições sobre questões técnicas, científicas, historiográficas, e sem que isso figure como doutrinação sobre os estudantes.

Esse conjunto de compromissos pactuados, mais do que *escritos no documento* ora apresentado, precisam estar *inscritos nas nossas consciências* docentes, ser *mobilizados nos nossos saberes* pedagógicos e, cotidianamente, *operacionalizados nos nossos fazeres* profissionais. Nosso compromisso fundamental é com

a educação democrática, pois como afirmam Passos e Mendonça (2021, p. 25), “se o neoconservadorismo afirma que o professor é o inimigo, esqueceu-se de completar: o professor que acredita na educação democrática é, sim, o inimigo da desdemocracia em curso e, por isso, seguirá sendo resistência”. Como comunidade disciplinar e como categoria profissional, permaneceremos vigilantes na defesa dos nossos direitos, atentos ao cumprimento das nossas responsabilidades e firmemente amparados nos compromissos éticos da docência.

REFERÊNCIAS

- ABEH. Associação Brasileira de Ensino de História. **Compromissos éticos da docência em história** [livro eletrônico]. Ponta Grossa, PR: 2022. Disponível em: https://www.abeh.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=14. Acesso em: 30 ago. 2022.
- BARBOSA, Manuel Gonçalves. Educação e democracia: do risco de desarticulação a uma recomposição crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 759-773, jul./set. 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/198053147147>.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.
- CESARINO, Letícia. **O mundo do avesso**: verdade e política na era digital. São Paulo: Ubu Editora, 2022.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.
- DEL TRONCO, José; MONSIVÁIS-CARRILLO, Alejandro. La erosión de la democracia. **Revista de Estudios Sociales**, n. 74, 2020, p. 2-11. Disponível em: <https://doi.org/10.7440/res74.2020.01>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- Fraga, César. **Sindicato repudia perseguições a professor em Pelotas**. 2022. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2022/04/sindicato-repudia-perseguiacoes-a-professor-em-pelotas/>. Acesso em: 10 set. 2022.
- GUILHERME, Manuela. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura? Entrevista com Henry A. Giroux. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 73, 2005. Disponível em: <http://rccs.revues.org/962>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

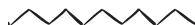
MANUAL de Defesa Contra a Censura nas Escolas. Edição Atualizada. 2022. Disponível em: <https://www.manualdedefesadasescolas.org.br/index.html>. Acesso em: 10 nov. 2022.

MEDEIROS, Josué; ROQUE, Tatiana. A crise da democracia em três rupturas: confiança, legitimidade e autoridade. **Revista Rosa**, v. 1, n. 2. Mai/2020. Disponível em: A crise da democracia em três rupturas: confiança, legitimidade e autoridade | Revista Rosa 1. Acesso em: 03 fev. 2023.

PASSOS, Pâmella; MENDONÇA, Amanda. **O professor é o inimigo!** [recurso eletrônico]: uma análise sobre a perseguição docente no Brasil. Rio de Janeiro: Mórula, 2021. Disponível em: https://morula.com.br/wp-content/uploads/2021/12/ProfessorInimigo_PORT_WEB.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

PENNA, Fernando de Araujo; CAIMI, Flávia Eloisa; BERTIN, Méris Nelita Fauth; OLIVEIRA, Yomara Feitosa Caetano de. A ética na docência em História: instaurando um debate, narrando um itinerário. In: ABEH. Associação Brasileira de Ensino de História. **Compromissos éticos da docência em história** [livro eletrônico]. Ponta Grossa, PR: 2022. Disponível em: https://www.abeh.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=14. Acesso em: 30 ago. 2022.

PENNA, Fernando de Araujo. “Escola sem Partido” como ameaça à Educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. **Fronteiras**. Revista Catarinense de História, n. 37, p. 143-155, jul.-dez./2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/index> ISSN 2238-9717. Acesso em: 02 fev. 2023.



Compromissos éticos da docência e da pesquisa em ensino de história



Margarida Maria Dias de Oliveira¹

Cumprimento a todos que estão nos vendo e ouvindo agora e aos que vão nos acessar posteriormente por meio da gravação do evento.

Sejam as minhas primeiras palavras para agradecer a ABEH [Associação Brasileira de Ensino de História] pelo honroso convite e pela possibilidade de participar desta atividade de forma remota, ainda mais estando em companhia da minha amiga Flávia Caimi, a quem devo tanto pelas parcerias que fizemos; e do colega Fernando Penna, a quem cumprimento.

Gostaria também de louvar a iniciativa dessa Associação em ousar tentar sistematizar e consensuar princípios a partir dos quais possamos disputar nossas políticas públicas e perfil de sociedade.

O que tentarei desenvolver não seria possível, embora eles não tenham nenhuma responsabilidade sobre meus equívocos, sem os diálogos que tenho realizado com Juliana Teixeira Souza² [Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN] e Itamar Freitas [Universidade Federal de Sergipe - UFS], a quem agradeço os intensos debates que me fazem refletir e atuar.

No ano que vem completaremos uma década dos famosos movimentos de 2013, que vivenciamos entre os direcionamentos para demandas mais à esquerda ou mais à direita, e nossa assistência um tanto atônitos pelas semelhanças nos modos de operar e pela aparente autogestão que os caracterizava.

Desde então, sabemos o que vivemos e, na mesma UFRPE [Universidade Federal Rural de Pernambuco], onde hoje acontece esse evento, em 29 de junho de 2015 eu afirmei, em uma Jornada da ANPUH [Associação Nacional de História], assustada pela onda

¹ Professora Titular do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Graduada em História (1988) e Mestre em Sociologia (1994) pela Universidade Federal da Paraíba e Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2003) e Estágio Pós-doutoral no PPGH/UFRJ (2020) - margaridahistoria@yahoo.com.br

² Recomenda-se a leitura de TEIXEIRA SOUZA, J. Ações afirmativas, negacionismo e doutrinação ideológica. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 41, p. 69-96, 24 jan. 2023.

conservadora que nos assolava, que precisávamos garantir a absoluta prioridade para a escola laica, pública e não excludente, que respeitasse a diversidade social brasileira e buscasse a garantia das pluralidades (de pensamento, de gênero etc.), e que qualquer pensamento ou ação que colocasse em risco o que se estava tentando construir, não deveria ser tolerado.

Se em 2015 isso se configurava como uma ameaça, hoje nos parece uma utopia – como me lembrava Itamar Freitas em um dos nossos profícuos debates – e nos espantamos quando passamos a defender de forma contundente a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, às quais tantas críticas tínhamos. Lembro-me de, conversando com Fernando Seffner (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS) sobre isso na Bahia, em 2018, no mundo antigo anterior à pandemia, e ríamos dizendo que era sintoma da nossa idade.

Em Cuiabá, no ENPEH [Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino em História] organizado pelo nosso querido Renilson Ribeiro (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS), em 2019, participando de uma mesa-redonda, afirmei e propus que era preciso construir princípios para nossa área com o objetivo de, dentro das possibilidades de lutas, evitar retrocessos ou, pelo menos, diminuir as perdas que estávamos enfrentando, e para isso, elenquei pontos que nossa área de pesquisa, a custo de lutas políticas e estudos, havia construído.

Estou referenciando essas últimas lutas e assertivas para dizer que o que a ABEH construiu com a sistematização do documento *Compromissos éticos da docência em História* é fruto das reflexões de todo um campo e deve ser muito louvado.

Como professora há 37 anos e tendo passado pela Educação Básica, pelas redes privada e pública de ensino, me dedicado pela exigência da minha atuação em sala de aula à pesquisa sobre o ensino de História, me considero em condições de proferir algumas palavras, algumas que revisam posicionamentos antigos e outras que tentam revolver temas sensíveis ao nosso campo e na nossa atuação profissional, com o intuito de avançarmos e não para nos machucar.

Minha única e contundente ressalva ao documento é que me parece, salvo engano, que continuamos em um tom como se nosso oponente fosse exclusivamente o outro (alienado, ignorante, preconceituoso), tanto no ensino quanto na pesquisa.

Quando nos referimos ao negacionista, ao que não reconhece as alterações nas novas formas de agir, pensar e sentir da sociedade, sobretudo as que alteram a relação com a sexualidade, de identificação etc., é sempre ao suposto ignorante, desinformado que nos dirigimos ou supomos a falta de diálogo.

Falamos das bolhas digitais, mas nos escusamos de admitir que vivemos em bolhas de relacionamentos, formas materiais de viver, entre outras. Então, como docentes, que articulamos discursos de forma eficiente e sabemos usar as palavras, observamos muito pouco os que se calam a nossa frente e a nossa presença e descobrimos estarrecidos, como nos últimos anos, que não ganhamos o imaginário social para uma sociedade democrática, plural, diversa e inclusiva como pensávamos.

Idealmente, sabemos como agir nas instituições escolares para defender tal escola e universidade: devemos construir consenso entre gestão, professores, técnicos, para, então, atuar junto a pais e alunos.

Mas muitos dos nossos entraves têm sido a dificuldade de diálogo entre os sujeitos dessa comunidade, e nem conseguimos chegar à comunidade que nos circunda.

Como dialogamos com aquele diretor, coordenador, professor, pai ou aluno que é misógino, homofóbico ou questiona nosso saber como profissionais docentes, se temos dificuldade para reconhecer e dialogar com nossos colegas de trabalho na universidade?

Vi e vivi essas situações vezes incontáveis. Um funcionário da Editora da UFRN me questionou se eu sabia algo sobre edição de livros para assumir o cargo de diretora ou se eu era só mais uma professora a ocupar o cargo. Em reunião de departamento, após sua explanação, uma colega ouviu o professor dizer que ela havia dado sua *aulinha*. Em outra plenária, um professor se recusou a deixar uma colega realizar sua fala e disse que *machismo era assunto para conversa de bar*. De outro colega, ouvi que só havia muitas mulheres fortes no Departamento de História da UFRN porque, até a sua chegada, lá não havia nenhum macho, e houve coordenador dizendo para a colega gestante que sua gravidez iria atrapalhar a pós-graduação.

Considero que o que mais nos tem enfraquecido como grupo para atuar em prol do que acreditamos e temos dados para corroborar que é o mais adequado para a sociedade atual é o que, nas guerras, se denomina *fogo amigo*.

Não que desconheça os contornos conservadores assumidos pela sociedade, mas não há unidade, nem em termos mais amplos, sobre o que consideramos uma sociedade democrática, plural, diversa, inclusiva e reconhecadora de saberes múltiplos.

Eu e Itamar Freitas, em um evento ocorrido de forma remota, organizado pela URCA [Universidade Regional do Cariri] em 2020, ressaltamos que havia cinco indícios que nos autorizavam afirmar sobre nossos colegas professores universitários serem negacionistas. Sintetizo os cinco argumentos:

Em *primeiro lugar*, o formador nega que o contexto de atuação profissional majoritário para os licenciados em História seja a docência na Educação Básica. Consequentemente, seu discurso dissemina preconceito em relação às funções escolares entre os alunos de graduação e hegemoniza a cultura seletiva de quadros para a pós-graduação como o fim último da licenciatura.

Em *segundo lugar*, o formador não concebe a escola como espaço simétrico, embora singular, à universidade. Ele pensa a escola como ambiente eivado de erros a serem consertados, obviamente, pelas universidades. Ela fortalece a autoimagem do professor da Educação Básica como alguém que atua em espaço profissional pleno de inadequações, que propõe ações equivocadas e, embora se esforce, não alcança o modo de operar acadêmico.

Em *terceiro lugar*, o professor formador nega a relevância dos saberes pedagógicos realisticamente necessários à formação docente. Concomitantemente, negam que eles próprios fizeram concursos ou foram admitidos para atuarem como professores. Em geral, conhecimentos como planejar uma aula em seus fins, métodos e avaliações, dominar os princípios que regulam a educação nacional ou resolver conflitos comuns à gestão de classe e de escola são tidos como inferiores aos saberes típicos da ciência de referência – a História.

Em *quarto lugar*, o professor formador nega o conhecimento produzido pelos pesquisadores dos domínios do Ensino de História. Ao fazê-lo, renega princípios básicos de ciência moderna, como historicizar o problema e as resoluções do problema de pesquisa e dialogar com os pares que entendam da matéria. Quem age dessa maneira, reproduz pensamentos e práticas docentes comprovadamente antiquadas, como a generalização da aula expositiva, em lugar de pôr o aluno em experimentação constante no que diz respeito aos conceitos, princípios e práticas de investigação e escrita centenariamente consolidados.

Em *quinto lugar*, os professores formadores negam que os saberes da teoria e os saberes da prática docente devam receber tratamento paritário com os saberes da teoria e da prática das ciências de referências (Freitas; Oliveira, no prelo).

Essas constatações são frutos de nossas pesquisas, pesquisas dos nossos colegas, bem como de experiências pessoais nossas e de outros.

Elas são exemplificadas pela forma como um colega reconhecido entre os pares afirmou, em 2005 que, ao apresentar minha tese sobre ensino de História, em um evento interno do nosso PPGH [Programa de Pós-Graduação em História], eu falaria sobre como usar transparências (me desculpem os mais jovens sobre a dificuldade de compreender o desdém da fala), mas se refere à compreensão de que nossos estudos são sobre como usar recursos didáticos em aulas ou facilitar o conhecimento. Também se apresenta nas inumeráveis vezes em que eu e meus orientandos

escutamos e tivemos que justificar por que não íamos para o Centro de Educação fazer nossos estudos, por que nos mantínhamos na História?

Mas ela foi muito prejudicial para o nosso coletivo durante as polêmicas em torno da primeira versão da BNCC [Base Nacional Comum Curricular], magistralmente coordenada pela Profa. Claudia Ricci. Naquela ocasião, como já estudado por vários autores, mas vou citar aqui os apontamentos de Luis Fernando Cerri e Maria Paula Costa, em 2021, quando os autores apontaram como se acusou o documento de doutrinário; e de Juliana Teixeira Souza, em texto de 2022 ainda no prelo, a quem cito longamente, pois não saberia sintetizar de forma mais adequada:

Na carta de repúdio apresentada pelo Fórum dos Profissionais de História Antiga e Medieval, a proposta foi classificada como uma tentativa de “enquadramento nacionalista” do ensino de História. Seguindo a mesma linha, a Associação Brasileira de Estudos Medievais expressou “forte preocupação com a formação das crianças e adolescentes que sonham com o Egito Antigo; que se reúnem para jogos ambientados na Idade Média”, e afirmou que o documento havia feito escolhas “difícilmente sustentáveis do ponto de vista científico”. A ANPUH-RJ afirmou que “o que a BNCC propõe é uma história nacionalista” por meio da “inversão dos parâmetros eurocêntricos” e de “visões distorcidas do passado”, resultando em uma “uma visão prescritiva e moralizante (e não política) de cidadania”. Já a ANPUH-PR criticou o “viés nacionalista e acrítico” (2016) daquela proposta de BNCC. Ronaldo Vainfas, foi quem expôs de forma mais precisa o incômodo com a abordagem proposta pela BNCC para a História Indígena, da África e dos afrodescendentes, que muitos procuravam evitar pela preocupação de serem chamados de eurocêntricos, conservadores e, talvez, racistas. Em texto divulgado no jornal O Globo e publicado **com destaque no site da ANPUH Nacional (grifo nosso)**, Vainfas criticou de forma virulenta a ênfase na história dos sujeitos ameríndios, africanos e afro-brasileiros, identificada como uma estratégia do “regime lulopetista” para incentivar os “ódios raciais e valores terceiro-mundistas superados”, questionando a viabilidade de uma proposta curricular centrada no ensino de conceitos e noções estruturantes do conhecimento histórico, tais como sujeitos, grupos sociais, comunidades e lugares de vivência, que na sua opinião eram “impossíveis de serem ensinados a crianças, salvo como doutrina (Souza, no prelo).

O que autoriza essas afirmações e uma das nossas principais entidades divulgar como um suposto debate e a exposição de posicionamentos contrários, compreendemos, é a total negação dos conhecimentos produzidos academicamente pelo campo do ensino de História

Lamentavelmente, se expressa na compreensão de alguns sobre o Mestrado Profissional em Ensino de História como uma modalidade de segunda classe – Profissionalizante – como denomina uma colega, ou a afirmação de um avaliador da CAPES [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior] com ironia: “gente, vamos combinar, Doutorado profissional, não, não é?” Ou ainda, pela insistência de alguns colegas credenciados no Profhistória, em pautar os estudos dos seus orientandos pelos seus objetos de pesquisa acadêmica, fazendo todo o esforço para não reconhecer que esse Programa pressupõe o diálogo entre dois profissionais, e que as dificuldades de ensino-aprendizagem e formação cidadã vivenciadas na Educação Básica é que devem nortear escolhas e construção de estudos em diálogo com, se possível, a expertise acadêmica construída. Já me alonguei muito, e eu e Itamar Freitas sistematizamos essas nossas críticas em livro, intitulado *Profhistória – o dito e o feito*, disponível gratuitamente para download (Oliveira; Freitas, 2022).

Para me aproximar das minhas últimas considerações, releio uma frase de Boaventura de Souza Santos, citado na página 30 do livro da ABEH³ (2022), ora em discussão:

temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Com essa referência lindamente citada na publicação e conclamando para que seja uma prática internalizada em nossa forma de agir, pergunto se assim atuamos quando falamos dos nossos pares alocados em diferentes instituições de ensino.

Como a colonialidade se expressa na memória do campo, nas revisões bibliográficas, nas referências, nas cronologias, nos diálogos acadêmicos? Reclamamos do eurocentrismo, mas naturalizamos construir uma narrativa a partir do eixo Rio-São Paulo, afirmando-a como a história nacional e relevando todas as outras às histórias locais, tornadas, de preferência, reflexo ou continuidade da primeira.

Assim contamos toda a história do ensino de História, bem como do campo de pesquisa do ensino de História. Afinal, não faz muito tempo, escutei de uma colega em reunião que “não era possível que quiséssemos questionar que a pesquisa do ensino de

História começou no Sudeste”, ou de um colega que é claro que há instituições vocacionadas para a pesquisa e outras para a formação de professores, e a clara hierarquia em seu tom sobre essas supostas vocações. Recentemente, com a xenofobia contra os nordestinos (esse ente genérico claro para todos os habitantes do Brasil, menos para os baianos, sergipanos, alagoanos, pernambucanos...), li nas redes sociais digitais defesas de alguns colegas de outras regiões sobre o quanto o Nordeste era maravilhoso – para ser justa, até pelos resultados das edições da Olimpíada Brasileira de História – e pela culinária, praias, cultura, mas não vi ninguém referenciar as instituições universitárias ou as pesquisas que aqui se faz, muito menos as de História. Mas ouvi, em banca de doutorado, recentemente, uma colega perguntar o que se produz aqui, pois ela não conhecia.

O que naturaliza, em tempos de *internet*, alguém referenciar que não conhece nossas pesquisas, ou que não cita nossos livros, artigos porque não tem acesso, é a mentalidade colonizadora que se acredita naturalmente superior. Durante muito tempo eu evitei assim falar porque alguns me acusavam – sintomaticamente - de *nordestina ressentida*, e precisei esperar que isso não fosse algo visto como natural para me encorajar para assim falar. Não é natural nem justificável que uma colega tenha se dado ao trabalho de perguntar à Coordenadora Geral de Materiais Didáticos do MEC [Ministério da Educação], quando eu era a representante de História na Comissão Técnica do PNLD [Programa Nacional do Livro e do Material Didático], “o que fazia ali, uma professorinha de uma universidadezinha nordestina?”

Por isso encerro minha fala, que já se alongou demais, com três frases do livro da ABEH:

Ora, o que precisamos, neste contexto de ameaças à educação democrática, é defender a atuação docente dos grupos que não pensam a educação e a História de forma democrática e plural; daqueles que pretendem reescrever a história a partir de concepções negacionistas; dos que querem retirar do currículo da História escolar os temas sensíveis e as histórias difíceis (ABEH, 2022, p. 70).

Na página 77,

Na pesquisa, a ética está presente em todas as etapas do trabalho, desde as intenções até a publicação dos resultados. Assim posta, a ética não está separada da ontologia, da metodologia e da epistemologia; sobretudo, a ética pressupõe o compromisso da pesquisadora e do pesquisador com a transformação social.

3 O livro pode ser acessado na íntegra no endereço: https://www.abeh.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=14.

Essas frases precisam ser pensadas em relação a nós mesmos, ao campo da História e do ensino de História.

Não é normal, nem natural, nem aceitável que esses ambientes de produção de ensino e pesquisa produzam competição e dominação, que são faces tão cruéis do capitalismo. Não é normal, nem natural, nem aceitável que tantos de nós estejam doentes pelos anos de assédios morais, de ambiente tóxico e de construção de hierarquias que reforçam dominações ancestrais de classe, raça, gênero e região.

Nossa sociedade já é violenta e cruel demais. Construamos nossas comunidades de profissionais de História e pesquisadores de ensino de História de outras formas, mas não adianta esconder as lutas que teremos que travar aqui dentro para isso. Será difícil, mas como diria o velho Marx, só temos as amarras a perder.

REFERÊNCIAS

ABEH. **Compromissos éticos da docência em história** [livro eletrônico]. Ponta Grossa, PR: Associação Brasileira de Ensino de História, 2022. PDF.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Podemos afirmar que os professores formadores são negacionistas?** URCA: no prelo.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **ProfHistória: o dito e o feito**. Belém/PA: Editora Cabana, 2022.

TEIXEIRA SOUZA, J. Ações afirmativas, negacionismo e doutrinação ideológica. **Fronteiras**: Revista Catarinense de História, n. 41, p. 69-96, 24 jan. 2023.



Direitos humanos em tempos de negacionismos: o que os jovens pensam?



Márcia Elisa Teté Ramos¹

INTRODUÇÃO

Quando li *Educando à Direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade*, de Michael W. Apple, publicado no Brasil em 2002, estranhei a palavra *Deus* inserida no título. Na época, a questão religiosa não era um ponto relevante nas discussões sobre educação (talvez até impensável no Brasil), e se recorria muito mais ao vetor político-econômico, ou seja, ao neoliberalismo para explicar ou criticar as reformas, discursos e legislações educacionais. Apple (2002), em síntese, questionava a educação pensada conforme uma perspectiva mercadológica que também envolvia a religião na formação do caráter e da moral. Nesses 20 anos, se não propriamente na legislação curricular, o Brasil assistiu a uma crescente associação entre Mercado e Deus em vários discursos políticos e midiáticos, e fez ver que, quando se trata de posicionamentos sobre educação (assim como em outras temáticas), vertentes aparentemente incomunicáveis passassem a ser justapostas, criando, por exemplo, uma mescla entre neoliberalismo e conservadorismo.

Pablo Stefanoni (2022) alerta para a mescla dos espectros políticos na contemporaneidade. A esquerda progressista foi perdendo determinadas características, em especial aquelas relacionadas à rebeldia, oposição, desobediência e transgressão. É a esquerda que é chamada de conservadora por almejar manter seus *privilégios*, como as cotas, os programas sociais, a estabilidade como funcionário público, entre outros. Já a direita reivindica legitimidade quando se indigna com a realidade, inclusive com os políticos e com o sistema. Pensar direita e esquerda de forma completamente

¹ Doutora em Educação pela UFPR. Docente do curso de História e do ProfHistória da Universidade Estadual de Maringá. metramos@uem.br

bifurcada não tem mais sentido para esse historiador argentino, na medida em que encontramos grupos de composições flexíveis, como uma direita defendendo a intervenção do Estado (talvez no Brasil não o Estado de Direito) ou grupos lgbtqi+ cooptados pelos partidos conservadores: “[...] é difícil encontrar termos suficientemente precisos e, ao mesmo tempo, abrangentes para definir identidades, subidentidades, constelações de ideias, rupturas e recomposições, e posicionamentos políticos que são dinâmicos, que escapam a definições rápidas” (Stefanoni, 2022, p. 22).

Trago esses dois parágrafos iniciais por um simples motivo, qual seja, a problemática do presente texto parte de uma questão que vem se desdobrando há aproximadamente 10 anos, mas que recortamos, considerando o resultado das eleições de 2018 e de 2022 para explorar a questão do negacionismo em relação aos Direitos Humanos. Incomodaram-me e muito as respostas na primeira pesquisa aqui abordada, indicando a proximidade direta com a Direita autoritária em relação aos Direitos Humanos por parte dos estudantes de Ensino Médio. Essa pesquisa alude a um Estudo de caso realizado em 2018 em uma escola pública de Londrina, Estado do Paraná, que buscou indagar a um pequeno grupo de alunos do Ensino Médio, mais precisamente 51 alunos, sobre o que entendiam por Direitos Humanos. Foi empregada a técnica de Grupos Focais, coletando informações por meio das interações grupais sob minha mediação direta.

Já na segunda pesquisa, fui compelida a me desfazer das perspectivas estereotipadas que ligavam o espectro político a determinado partido, candidato ou ideologia. Essa segunda pesquisa é, para mim, um *canteiro de obras*, ou segundo outra metáfora, um *laboratório*. Enfim, meus exercícios reflexivos encontram-se inacabados (mesmo tendo findado formalmente essa segunda pesquisa), e por isso só posso trazê-la para este texto sem muita densidade. Emprestei dados dessa pesquisa, então coordenada pelo Prof. Dr. Luis Fernando Cerri, intitulada *Projeto Residente: Observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina*, empreendida entre 2018-2020 (com desdobramentos até hoje), envolvendo 6.650 estudantes de Ensino Médio de países como Brasil, Peru, Argentina, México, Chile, Colômbia e Uruguai. Procurei entender algumas interconexões entre os resultados do Paraná e da Bahia quanto às eleições de 2022, pois Lula obteve 37,60% dos votos, e Bolsonaro, 62,40% no Paraná; e na Bahia, inversamente, Lula obteve 72,12% dos votos, e Bolsonaro, 27,88%. Contrastar Paraná e Bahia, partícipes brasileiros do *Projeto Residente*, serviu para visualizar se as respostas seriam discrepantes entre um e outro

Estado quanto aos modelos de pensar direta ou indiretamente os Direitos Humanos, espelhando os resultados das eleições.

Ter acesso ao que pensa qualquer sujeito é um grande desafio, independentemente de termos como foco os jovens estudantes do Ensino Médio². Desafio porque uma pesquisa, seja qual for a opção metodológica, lida com uma discrepância de poder:

“é o pesquisador que inicia o jogo e estabelece a regra do jogo” o que causa um desnível entre pesquisado e pesquisador, “uma dessimetria social todas as vezes que o pesquisador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital, especialmente de capital cultural” (Bourdieu, 1997, p. 695).

No caso dos estudantes, talvez as respostas a um instrumento de coleta de saberes, conhecimentos, crenças, perspectivas, etc., sejam administradas de maneira que encaixem na suposta expectativa daquele que o aplica, provavelmente seu professor. Também devido a uma permanência na forma de avaliação na Educação Básica e em exames de larga escala, como o vestibular, é comum solicitar do estudante se um enunciado é certo ou errado (sem outra alternativa), fazendo com que eles se preocupem em responder corretamente. Outro desafio é o recorte geracional, na medida em que tendemos, mesmo como pesquisadores, a acreditar que as respostas de jovens e/ou adolescentes serão muito diferentes daqueles considerados sujeitos adultos. Subsídio meus parâmetros analíticos na referência em José Machado Pais (1999; 2003), e assim, tomo o estudante de Ensino Médio estimado na sua Unidade, naquilo que os jovens têm em comum, construído intersubjetivamente em determinado contexto histórico. Em outras palavras, trata-se da juventude como categoria social homogênea, um conjunto de indivíduos situados em uma dada fase da vida definida em termos de faixa etária. Ao mesmo tempo, apreendo os jovens estudantes na sua Diversidade, constituídos como grupo social heterogêneo, se visto na sua pertença conforme gênero, classe, religião, cultura, etnia, região, temporalidade, entre outros. Assim, o conceito de geração “ganha sentido histórico a partir do momento em que entre os seus membros fluem noções de heranças culturais, experiências compartilhadas, projectos a partir dessas heranças sentidas e recebidas” com uma consciência histórica que pode ser compreendida de modo aproximado (Pais, p. 3, 1999). Ainda, quando abordada na sua Diversidade, a consciência histórica geracional alia-se à consciência histórica conforme especificações identitárias, de acordo com o contexto e/ou cultura histórica vivida.

2 Usei o genérico masculino para facilitar a leitura.

Alguns autores há tempos vêm entendendo que ideias, noções, perspectivas, concepções e crenças dos jovens não estão suspensas da sociedade, e entendem que é na juventude que se prenuncia a mudança, e por isso mesmo, estudar a juventude é estudar a mudança e criar hipóteses sobre o devir (Jaspers, 1957; Foracchi, 1965; Bourdieu, 1978; Souza, 2003). De certo, isso nos desconfortou nas duas pesquisas em questão.

No Brasil, as eleições para presidente do Brasil, em 2014, acirraram o confronto entre um projeto de Estado Mínimo (geralmente ligado à direita) e o projeto de Estado de Bem-Estar Social (geralmente ligado à esquerda). Reforçou-se no país, com o impeachment de Dilma Rousseff e as eleições para presidente de 2018, o projeto de Estado Mínimo, implicando em um conjunto de reformas da Educação, da Previdência Social e dos Direitos Trabalhistas. O modelo de Estado de Bem-Estar Social encontra-se na mira dos neoliberais, pois cria políticas sociais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e excluídos socioeconomicamente no passado ou no presente. Tanto as políticas afirmativas quanto as medidas cujo objetivo seria combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de classe, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural, vêm sendo compreendidas por alguns grupos como políticas de *vitimização*, onerosas para aqueles que *pagam seus impostos*. Há um recrudescimento em discussões voltadas para o respeito à diversidade, aos direitos das minorias, ao abuso das autoridades policiais, ou seja, quanto aos temas ligados aos Direitos Humanos, e isso também na escola, como esfera social inserida nesse contexto histórico.

Somada a essa questão, a polaridade política, bem como a crise econômica instaurada, trazendo desemprego e endividamento da maioria do povo brasileiro, fez com que passassem a circular, na História Pública, algumas representações nostálgicas sobre a volta da Ditadura Militar ou a necessidade de Intervenção Militar para resolução desses problemas. Corre a noção de que *no tempo da Ditadura Militar* era melhor, pois não haveria desemprego, crise, violência, haveria ordem, respeito às leis, etc. São ideias desqualificadoras do Estado de Direito estabelecido no processo de redemocratização brasileira, que vinha ocorrendo pós-Ditadura e produziu a Constituição Brasileira de 1988. No período da Ditadura Civil-Militar brasileira, o discurso conservador do Estado autoritário do tipo militar passou a criticar os Direitos Humanos, identificando, em seus princípios, a defesa de bandidos e marginais (Viola,

2010). O fato de supor que *no tempo da Ditadura era melhor* faz retornar, também, variados discursos da época, inclusive a ideia negativa sobre Direitos Humanos. Bolsonaro foi explícito em advogar a relativização (ou negação) dos Direitos Humanos e as instituições que os sustentam, mostrando sua face autoritária para quem quisesse ver (basta lembrar de sua homenagem ao torturador Carlos Alberto Brilhante Ustra em 17 de abril de 2016, na sessão da Câmara dos deputados, quando se autorizou o processo de impedimento da presidente). Para João Cesar de Castro Rocha (2022), afora a questão personificada, esse governo promove uma guerra cultural, mobilizando constantemente a desinformação, as *Fake News*, o discurso de ódio, especialmente nas redes sociais, negando/desrespeitando, entre outras coisas, os Direitos Humanos.

Segundo Rodrigo Patto Sá Motta (2021), a Ditadura acabou no Brasil, mas diferentemente de outros países, não acertamos as contas com esse passado. Até mesmo tivemos militares ocupando funções civis no Estado governado por Bolsonaro. Para a direita, a Ditadura teria implicado em um momento a ser comemorado, porque trouxe *ordem e progresso*, segurança e desenvolvimento. Enquanto isso, para a esquerda, significou violência política e desrespeito aos Direitos Humanos.

Dados esses breves apontamentos, pensei o texto compartimentando-o em uma primeira parte, considerando a pesquisa realizada em Londrina em 2018, para depois tratar da pesquisa *Residente*, realizada em 2019, destacando a questão dos Direitos Humanos, para então comparar os resultados dos questionários, destacando os Estados de Paraná e Bahia. Pensei em averiguar se os resultados do Projeto Residente reproduziriam os resultados eleitorais de 2022, com a Bahia sendo mais progressista do que o Paraná.

Antecipo minha conclusão: a hipótese de que os estudantes da Bahia seriam mais progressistas do que os estudantes do Paraná reproduzindo os resultados eleitorais *não* ocorreu.

UM ESTUDO DE CASO: ESTUDANTES DE LONDRINA (PR) FALAM SOBRE DIREITOS HUMANOS E PROVAM QUE SÃO CONSERVADORES

Informações divulgadas em maio de 2018 como resultados da pesquisa *Pulso Brasil*, realizada pelo Instituto Ipsos, mostram que seis em cada dez brasileiros se dizem *a favor* dos Direitos Humanos. Ao mesmo tempo, 63% dos entrevistados achavam que os *Direitos*

Humanos defendem mais os bandidos que as vítimas. Além disso, uma em cada cinco pessoas declarou-se contra a própria existência dos Direitos Humanos. Ainda de acordo com a pesquisa, 43% dos brasileiros evitam falar sobre o assunto com outras pessoas, com receio de serem vistas como alguém defensor de bandidos.

A partir de resultados de um Estudo de caso realizado em fevereiro de 2018 com 51 jovens estudantes do Ensino Médio, na faixa etária de 14 a 18 anos, em uma escola pública da cidade de Londrina, Estado do Paraná, constatamos o mesmo modelo de entendimento sobre Direitos Humanos (Ramos, 2021). Utilizamos como dispositivo de evocação (Edwards, 2007) junto aos alunos um acontecimento bastante divulgado nas mídias locais na época, inclusive porque filmado pelos próprios presos. Adequada para apenas 35 presos, uma cadeia de cidade vizinha, Ibiporã, contava com 180. Destaco o termo *cadeia* no Brasil como espaço destinado ao recolhimento de presos provisórios, ainda não julgados, diferente da *penitenciária*, regime fechado que comporta pessoas condenadas à pena de reclusão. No Brasil há uma estatística preocupante quanto a isso: em pesquisa realizada pelo Sistema Integrado de Informações Penitenciárias, divulgada em 08 de dezembro de 2017, descobriu-se que 40% dos presos não foram condenados. Quatro em cada dez das 726 mil pessoas presas no Brasil não foram condenadas pelo Judiciário. Esses 292 mil homens e mulheres são os presos provisórios, que foram encarcerados no sistema prisional, mas ainda aguardam julgamento.

Dos 51 alunos, apenas cinco destoaram nas regularidades enunciativas, isto é, praticamente 10% dos alunos se diferenciaram em seus argumentos sobre Direitos Humanos. Das respostas, pudemos compor alguns discursos-síntese, que são a reunião de “conteúdos e argumentos que conformam opiniões semelhantes” (Lefebvre; Lefebvre, 2012, p. 17). É importante enfatizarmos que essas categorias apareciam de forma entrecruzada, ou seja, o mesmo aluno poderia apresentar mais de uma categoria em sua narrativa, mas sempre pertenciam ao mesmo agrupamento de discursos-síntese. Mesmo as categorias podem ser percebidas como interdependentes, por exemplo, religiosa e moral são conceitos próximos, bem como democrática e humanista.

Categorizamos da seguinte forma quanto às respostas de 46 alunos que se posicionaram *contra* os Direitos Humanos (DH) e/ou *contra* os presos denunciarem a superlotação na cadeia: MERITOCRACIA - os presos se encontrariam na prisão pelo motivo de não terem se esforçado para *ascenderem* na vida, e por isso merecem estar onde estão. Não gostam de trabalhar para obterem o que querem e preferem o jeito mais fácil, ou seja, roubando e matando;

MORALISTA - seriam *bandidos*, a escória da sociedade, e por isso não podem exigir nada. São maus, sem caráter. Os DH defenderiam os maus, os sem-merecimento, os bandidos; NATURALIZADA - os presidiários seriam *bandidos* por natureza, pois algumas pessoas já nascem com má índole e não tem como arrumar essa situação; GENERALIZADA - os presos são *bandidos* e são todos maus, sem caráter. Os DH sempre defendem apenas bandidos; PERSONIFICADA - os DH aparecem como uma espécie de entidade que age, pensa, vive e não como leis que protegem os direitos dos cidadãos em todas as respostas; PARTIDÁRIA - quem defende bandidos ou denuncia a situação precária dos presos é *de esquerda*. Os DH seriam *de esquerda*, ou do Partido dos Trabalhadores.

Quanto à positivação dos DH e/ou a *concordância* com a atitude dos presos denunciarem a superlotação da cadeia (5 alunos), agrupamos o discurso-síntese segundo as seguintes categorias: CONTEXTUALIZADA - os DH foram necessários após a Segunda Guerra Mundial, o Holocausto, para impedir os desmandes do Estado autoritário. Os DH foram criados antes, com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789 e/ou com a Revolução Francesa de 1789. A Constituição de 1988 é aquela que trouxe, de fato, os DH para o Brasil; DEMOCRÁTICA - as leis dos DH deveriam servir ao povo, à justiça social; CRÍTICA - ninguém sabe por que essas pessoas [do vídeo] foram presas, qual a sua história; HISTÓRICA/INFORMAÇÕES - metade dos presidiários não foi julgada ainda [na verdade 40%], não está certo ficarem presos tanto tempo sem processo; HUMANISTA - os presos são seres humanos, e como tal, devem ser respeitados. Temos que reconhecer [no vídeo] que os presos nem podem dormir deitados na cela, já que são empilhados, e isso é desumano. Os DH servem ao propósito de impedir desmandos, injustiças, desumanidade; RELIGIOSA/MORAL - Jesus fala para amar o próximo, seja ele qual for, pois não é *do bem* quem deixa acontecer a superlotação das celas; LEGALISTA - os DH são leis que servem para *colocar ordem*, reduzir a violência por parte do Estado; HISTÓRICA/EXEMPLAR - os DH servem para impedir que se reproduza o passado, o Holocausto, a Ditadura Brasileira.

As respostas mais elaboradas (de apenas cinco alunos) advinham de uma argumentação mais voltada para o conhecimento histórico. Decorrente disso, consideramos que deveríamos, principalmente, mas não apenas na disciplina escolar de História, fornecer condições aos alunos de construírem um conhecimento mais fundamentado, já que grande parte deles (46 estudantes) tinham uma visão problemática, porque preconceituosa e anistórica em relação aos Direitos Humanos.

Geralmente relaciona-se conservadorismo com religião, mas na pesquisa, as respostas que retomavam a valorização religiosa ocorreram entre os alunos mais progressistas. Os alunos conservadores nem retomaram a questão religiosa, provavelmente porque sabem que a religião cristã *desafina* com as ideias que têm sobre Direitos Humanos, e então seria melhor silenciar essa desconformidade.

A pesquisa, embora impactante mesmo sendo aplicada em um pequeno grupo de estudantes, possivelmente demonstrava ideias bastante circulantes na sociedade. Mais uma vez é importante alertar que essas ideias problemáticas dos jovens, em relação aos Direitos Humanos, não se apresentam apenas entre os jovens. A visão pejorativa que se tem quanto aos Direitos Humanos, quando anexada ao bolsonarismo, mostrou-se imprecisa. Porém, é bom enfatizar que, quanto à idade do eleitor, Bolsonaro obteve melhor desempenho em todas as faixas etárias no primeiro e segundo turno nas eleições de 2018, mas na faixa etária de 16 a 29 anos, observou-se mais votos em Haddad do que em outros grupos de eleitores (Nicolau, 2018). Talvez esses dados já se pusessem auspiciosos em relação às eleições de 2022, mas passadas essas eleições, não sei se podemos permanecer em uma zona de conforto.

PROJETO RESIDENTE: BÚSSOLA POLÍTICA COM FOCO NOS JOVENS ESTUDANTES QUE NOS MOSTRAM A COMPLEXIDADE DOS SUJEITOS

O *Projeto Residente: Observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina*, configura-se interinstitucional e internacional, envolvendo pesquisadores de diversas cidades no Brasil e de seis outros países da América Latina. Consiste em um *survey* intercultural e quantitativo, e a coleta de dados aconteceu entre março e setembro de 2019, considerando que a estruturação do questionário pela equipe correspondeu aos anos de 2017 e 2018. O projeto dá continuidade às pesquisas desenvolvidas sob o abrigo do projeto *Jovens e a História no MERCOSUL*, desenvolvido entre 2010 e 2016³.

3 No caso do Brasil, foram 3.923 estudantes respondentes, dos Estados: São Paulo - São Paulo capital; Rio de Janeiro - Rio de Janeiro capital; Nova Iguaçu (RJ); Queimados (RJ); Paraná - Ponta Grossa (PR); Curitiba (PR); Piraí do Sul (PR); Guarapuava (PR); Jacarezinho (PR); Prudentópolis (PR); Londrina (PR); Arapongas (PR); Inajá (PR); Foz do Iguaçu (PR); Bahia - Feira de Santana (BA); Cachoeira (BA); Muritiba (BA); Vitória da Conquista (BA); Governador Mangabeira (BA); Eunápolis (BA); Minas Gerais - Uberlândia (MG); Diamantina (MG); Santa Catarina - Papanduva (SC), Estado de Goiás - Morrinhos (GO) e Rio Grande do Sul - Porto Alegre (RS).

Diferente da pesquisa anterior, nessa, não se perguntou diretamente sobre Direitos Humanos, o que nos leva a fazer um aparte em relação à opção metodológica do *Projeto Residente*. Sobre a Escala Likert, não muito comum no campo da História, nos últimos 10-15 anos foram introduzidas algumas técnicas extras em pesquisas de diversos matizes teórico-metodológicos, em especial quando se trata de investigação sobre o sujeito escolar. Há muito se tem proposto a averiguação dos *conhecimentos anteriores* ou *conhecimentos prévios* dos estudantes com o objetivo de reconhecer seus saberes, noções e concepções. “[...] um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos” permite o planejamento intervenções nas aprendizagens (Barca, 2005, p. 15). A partir de marcos definidores do pensamento do estudante, é possível desenhar novos significados para esse marco, de modo a modificá-lo e enriquecê-lo (Aisenberg, 1994, p. 138). Em outras palavras, “conhecimentos espontâneos podem ser retomados para a construção de conhecimentos científicos” (Abud, 2005, p. 312).

No intuito de realizar levantamento dos conhecimentos prévios, as diferentes vertentes do Ensino de História têm se dedicado a utilizar vários instrumentos de pesquisa. No caso do *Projeto Residente*, um questionário de 35 questões foi aplicado, baseado na Escala Likert⁴, oferecendo como opção de resposta uma escala de pontos com descrições verbais que contemplam, por exemplo *concordo*, *concordo totalmente*, *nem concordo nem discordo*, *discordo totalmente* e *discordo*.

Para o estudo comparativo do qual me proponho neste texto, tive que antes categorizar o que entendo por perspectiva progressista e não progressista, lidando com respostas movediças, mesmo aparentemente *objetivas*. Um estudante ou grupo de estudantes poderia ser progressista ao responder uma pergunta, e extremamente conservador ao responder outra (e foi o que ocorreu), expressando um movimento ambíguo, próprio de sujeitos plurais. Ao mesmo tempo, alguns modelos de respostas podem ser acoplados sob base probabilística (os dados numéricos dão lugar

4 O bônus da Escala Likert é que essa técnica não se configura em uma mensuração apenas quantitativa, abarcando sim estatística, mas nos levando a uma posição descritiva e analítica para além dos binarismos mecânicos. Uma estatística que não trabalha necessariamente com a média é mais complexa, pois são consideradas as graduações e entrecruzamentos. Na pesquisa em questão, houve uma tendência para a resposta *nem concordo e nem discordo*, não somente por conta de o estudante não querer dispendir um esforço mental para a resposta, mas a hipótese (também) plausível é de o estudante associar o questionário com uma avaliação, exigindo uma resposta correta, como mencionei na introdução.

ao resultado analítico simplificado⁵). Assim, também me reporto às mensagens nucleares, buscadas em acordo com a categorização e a mensuração comparativa (Lefebvre; Lefebvre, 2012).

Votar ou não em Bolsonaro remete a um entendimento: esse governo significaria um retrocesso democrático ao explorar negacionismos, rechaçando provas e evidências científicas, excluindo, por exemplo, a história fundamentada. Negar a existência ou mitigar assuntos como genocídio indígena (no passado e no presente); escravidão na sua relação com o racismo; Ditadura Militar e Direitos Humanos foi uma constante nesse governo, além de outras negações, como a mudança climática ou a eficácia das vacinas. Sobretudo, como já disse na introdução, embasado em políticas neoliberais, juntas com outras aparentemente contraditórias como o (neo?)conservadorismo⁶.

A partir dessas premissas, optei, por ora, em esquadrihar questões do instrumento de pesquisa (questionário) que me dessem, de forma transversa, a resposta para a problemática: Os alunos de Estados que votaram mais em Bolsonaro ou mais em Lula correspondem a uma tendência política também em suas respostas em relação aos Direitos Humanos?

Das 35 questões, várias nos reportavam aos Direitos Humanos, mas não de forma direta: 30. *Os temas a seguir são sobre a vida social. Marque o seu grau de concordância ou discordância com as afirmações abaixo:* Dessa questão, creio que entre os nove enunciados, os seguintes remetiam aos Direitos Humanos: 30.4. *Olho por olho e dente por dente;* 30.8. *A pena de morte deveria existir para a maioria dos crimes hediondos;* 30.9. *É perda de tempo tentar reabilitar certos criminosos.* As respostas dos estudantes de Bahia e Paraná às perguntas de tendência *não progressista* aos Direitos Humanos nos deram o seguinte resultado: apesar de os estudantes da Bahia marcarem mais *Concordo* e *Concordo Totalmente* do que Paraná em relação às pautas conservadores, marcam mais, também, *Discordo* e *Discordo Totalmente* do que

Paraná em relação a tais pautas. Os resultados quantitativos parecem conflitantes, mas podemos afirmar que, ao final, Bahia e Paraná, apesar de responderem de forma diferente, demonstram ter a mesma inclinação conservadora, e as discrepâncias não são significativas para que eu possa afirmar que um ou outro Estado seja menos ou mais conservador. O ponteiro da bússola política girou entre a Direita autoritária e da Direita democrática.

Associar os Direitos Humanos com uma posição mais tendente ao progressismo do que ao conservadorismo levou-me a pensar em algumas afirmativas articuladas com atitudes e valores pessoais que não são nitidamente de cunho político, e por isso também tomei a questão: 31. *Os temas a seguir são sobre a vida individual. Marque o seu grau de concordância ou discordância com as afirmações abaixo:* Dessa questão, dos oito descritores, escolhi: 31.2. *As mães podem ter carreiras profissionais, mas seu principal dever é o de ser donas de casa;* 31.3. *É impossível ser moral sem ser religioso;* 31.4. *É importante que a escola de meu filho transmita valores religiosos;* 31.5. *Um casal do mesmo sexo em uma relação amorosa estável não deveria ser excluído da possibilidade de adotar uma criança;* 31.6. *Ninguém pode se sentir naturalmente homossexual;* 31.7. *O aborto, nos casos em que a vida da mulher não está ameaçada, deve ser sempre ilegal.* As respostas dos estudantes da Bahia e do Paraná para perguntas de tendência *não progressista* às questões polêmicas relacionadas à moral resultaram na conclusão de que, como na questão 30 acima referida, as respostas dos estudantes de Bahia se aproximam do espectro conservador, sem diferenças numéricas significativas que possam me fazer perceber que um Estado é mais conservador do que o outro. Novamente, o ponteiro da bússola política girou entre a Direita autoritária e da Direita democrática.

Mais vinculada a um *conteúdo histórico*, optei por outra questão, então sobre Ditadura Militar, por entender o pensamento a favor ou contra os Direitos Humanos como inter-relacionados ao posicionamento (científico ou não) quanto ao período da história brasileira. 32. *Os governos militares em nosso país podem ser ligados a:* Considerei 32.1. *Combate ao terrorismo para manutenção da ordem;* 32.2. *Intenso desenvolvimento econômico;* 32.3. *Tortura e assassinato de opositores;* 32.4. *Não levar em conta a opinião do povo para governar;* 32.5. *Crises econômicas e aumento da dívida externa;* 32.6. *Um período de maior segurança pública;* e 32.7. *Um período sem corrupção na política e no governo.* Dividi essa questão entre enunciados não progressistas e progressistas. As respostas dos estudantes da Bahia e do Paraná às perguntas de tendência *não progressista* para a questão sobre a Ditadura Militar demonstraram

5 Para saber mais sobre a escala Likert e as alternativas de interpretação, ver texto explicativo sobre a abordagem metodológica do *Projeto Residente em Pesquisas na área do ensino da história e o software IBM SPSS Statistics: limites e possibilidades no diagnóstico do conhecimento histórico escolar em grande escala*, de Wiliam Carlos Cipriani Barom (2019).

6 No Paraná tivemos 1.137 estudantes pesquisados; e na Bahia, 1.643. Nas cidades participantes do *Projeto Residente*, tivemos o seguinte no Paraná: votaram em Bolsonaro, Prudentópolis - 73,38%, Londrina - 72,86%; Jacarezinho - 51,91%; Arapongas - 76,07%; Ponta Grossa - 65,09%; Pirai do Sul - 54,53%; Curitiba - 64,78%; Guarapuava - 54,21%; e Foz de Iguaçu - 66,18%. Os números são expressivos ao mostrarem a votação em Bolsonaro, com exceção de Inajá, uma cidade de 3.128 habitantes, na qual Lula venceu por 90,30%. Já na Bahia, excetuando Eunápolis (115.360 habitantes) com 65,59% votos em Bolsonaro, votaram em Lula: Cachoeira - 83,46%; Feira de Santana - 64,03%; Vitória da Conquista - 58,31%; Governador Mangabeira - 79,36% e Muritiba - 82,89%.

que o Paraná *concorda* ou *concorda menos* com afirmativas problemáticas e/ou de cunho conservador ou não-científico, mas que a Bahia *discorda* e *discorda totalmente* de afirmativas problemáticas de cunho conservador ou não-científico. Contudo, considerando a totalidade das respostas, bem como uma comparação (mesmo salientando o escalonamento dessas respostas), Bahia mostrou (um pouco) mais de proximidade com uma visão histórica, científica e progressista. Em outros termos, nessa questão sobre Ditadura Militar, não obstante termos uma porcentagem expressiva de Bahia em torno da concordância de afirmativas não progressistas, existe uma relativa diferença quantitativa entre os dois Estados, demonstrando que Bahia é (um pouco) mais progressista que o Paraná. O ponteiro da bússola política girou entre a Esquerda democrática e a Direita democrática. Vale ressaltar o conteúdo dessa questão como escolar, diferente das questões anteriores, que tendem a ser apreendidas primeiro na família.

Se o sexo tem relação com as respostas? Sim, haja vista os dados delineando essa variável quanto ao espectro político relacionado ao sexo dos respondentes do Brasil. Direita autoritária: masculino 63,6% e feminino 36,4%; Direita democrática: masculino 51,8% e feminino 48,2%; Direita total: masculino 58% e feminino 42%; Esquerda democrática: masculino 37% e feminino 63%; Esquerda autoritária: masculino 54,2% e feminino 45,8%; e por fim, Esquerda total: masculino 41,5% e feminino 58,4% (Klüppel; Cruz; Cerri, 2021). No caso da pesquisa, na Bahia, 848 dos respondentes são mulheres e 734 são homens, enquanto no Paraná, 616 são mulheres e 509 são homens, e a diferença tem a mesma proporção nos dois Estados. Contudo, isso não explica o fato de que, mesmo quando temos respostas mais próximas do progressismo, não é substancial a margem em relação às respostas conservadoras.

Diversas variáveis devem ser elencadas como importantes para as respostas, como a religião, por exemplo⁷. Nesse encaminhamento, amplia-se a margem de complexidade, pois as respostas que mais corroboraram que *30.8. A pena de morte deveria existir para a maioria dos crimes hediondos*, na Bahia, estão vinculadas à religião ser *Importante* ou *Muito Importante*, distintamente do Paraná, no qual quanto mais importante é a religião, mais se discorda dessa premissa.

No entanto, realço que a hipótese ou variável mais admissível seria a diferença entre as necessidades e experiências político-

sociais da Bahia e do Paraná. Qual seria a incidência de pobreza nesses dois Estados?⁸. Qual seria o histórico do nível de demandas respondidas pelo poder público? Como os dois Estados sofrem com a insegurança pública (já que quando se fala de Direitos Humanos vem à mente a máxima *Bandido bom é bandido morto*)?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a juventude nos prediz o que virá, tenho que arrazoar que não estamos confortáveis em relação às próximas eleições em 2026. A primeira pesquisa aqui relatada é mais direta em negar os Direitos Humanos, mas minha expectativa era outra quanto à segunda pesquisa disposta, pois acreditava que a diferença entre o progressismo da Bahia seria bem maior que a do Paraná em todas as respostas, mesmo porque entedia que o resultado dessa pesquisa refletiria o resultado das eleições ao nível nacional. E mais: sempre agreguei pautas conservadoras com candidatos conservadores. Entretanto, em meio aos cálculos, é importante desembaralhá-los, percebendo que nem sempre a Bahia demonstrou anuência completa com uma perspectiva menos reacionária, e nem sempre o Paraná assumiu ser mais conservador na totalidade das respostas.

No início da pesquisa, tinha a hipótese de que estudantes mais apegados em valores conservadores teriam uma concepção menos progressista ou menos sustentável pelo prisma científico em relação a certos temas, como por exemplo, sobre a Ditadura Militar. Pelo menos nessa pesquisa que agora exponho, isso não se efetivou, ou seja, não houve relação mútua entre uma coisa e outra. Mesmo que tenha ostentado uma visão (um pouco) mais potente sobre Ditadura Militar do ponto de vista da História fundamentada, os estudantes baianos não reproduziram o progressismo eleitoral daquele Estado.

Compreendia que o sujeito, de qualquer faixa etária, quando possui ideias ou ideais mais voltadas ao conservadorismo, seria necessariamente eleitor de um candidato mais conservador; e quando possui ideias ou ideais mais progressistas, seria também, necessariamente, eleitor de um candidato mais progressista. Stefanoni (2022) pode ter razão... a realidade nos apresenta uma multiplicidade de posições políticas que às vezes nos parecem contraditórias porque é difícil de explicá-las no seu amaranhado.

8 Em 2020, a proporção de pessoas em pobreza monetária na Bahia tinha sido a menor da série histórica (37,5% ou 5,593 milhões em números absolutos), mas o número de pobres no Estado aumentou 24,2%. No Paraná, 17,3% da população do Paraná estava na pobreza em 2021, e 3,7% da população estavam na extrema pobreza. É o maior número de pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza no Paraná desde 2012.

7 Outra variável (?): no índice geral do Ideb de 2019, divulgado em 2020, a nota do Ensino Médio da rede estadual baiana é a quarta pior do Brasil, ao lado de Alagoas e Maranhão (ambos também com 3,5). No Paraná, a nota paranaense aumentou para 4,4, ficando ao lado de Pernambuco, na terceira colocação dos melhores.

Outro ponto diz respeito à questão sobre Ditadura Militar, conteúdo marcadamente escolar, cujo acesso ocorre pela disciplina escolar da História. Creio, como já coloquei, que Bahia está correspondendo melhor a um ensino próximo à História fundamentada, e os dois Estados estão rondando o espectro político democrático, implicando que a temática está sendo razoavelmente bem abordada pela escola. Contudo, se levarmos em conta as outras questões da sondagem, devemos nos questionar, como professores de História, se estaríamos considerando devidamente esse conteúdo, já que nossos estudantes parecem não compreendê-lo de maneira satisfatória na sua vinculação com os Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005.
- AISENBERG, Beatriz. Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. In: AISENBERG, B. (Org.). **Didáctica de las ciencias sociales**. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós, pp.137-162, 1994.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita**. Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.
- BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. In: ARIAS NETO, José Miguel (Org.) **Dez anos de pesquisa em ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005.
- BAROM, Carlos Cipriani Barom. Pesquisas na área do ensino da história e o software IBM SPSS Statistics: limites e possibilidades no diagnóstico do conhecimento histórico escolar em grande escala. **História & Ensino**, v. 25, n. 02, p. 239-268, jul./dez. 2019.
- BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. Questões de sociologia. Fim de século: Lisboa, 2003. Entrevista a Anne-Marie Métaillé, publicada em *Les Jeunes et le premier emploi*. Paris: Association de Ages, 1978.
- BOURDIEU, Pierre. Compreender. In BOURDIEU, Pierre. (Coord.) **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- EDWARDS, Verónica. **Os sujeitos no universo da escola**: um estudo etnográfico no ensino primário. Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Ática, 2007.
- FORACCHI, Marialice Mencarini. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Apulo: Nacional, 1965.
- JASPERS, Karl. Condiciones y posibilidades de um nuevo humanismo. IN: BARTH, K.; JASPERS, K. **Pour um nouvel humanisme**. Madrid: Edições Guadarrama, S. L. 1957.

KLÜPPEL, Giuvane de Souza; CRUZ, Matheus Mendanha; CERRI, Luis Fernando. Jovens, uma nova “nova direita” e suas esquerdas: um estudo sobre a posição política de jovens brasileiros. **Rev. Hist. UEPG**. Morrinhos, v.10, n. 2, jul./dez. 2021.

LEFEBRE Fernando; LEFEBRE, Ana Maria. **Pesquisa e representação social**. Um enfoque qualitativo. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Passados presentes**: o golpe de 1864 e a ditadura militar. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NICOLAU, Jairo. **O Brasil dobrou à direita**: uma radiografia da eleição de Bolsonaro em 2018.

PAIS, José Machado. **Consciência Histórica e identidade**. Os jovens portugueses nem contexto europeu. Portugal: Secretaria do Estado da Juventude, 1999.

PAIS, José Machado. Vida cotidiana: enigmas e revelações. Cortez, 2003.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. O que pensam os jovens estudantes sobre a temática ‘direitos humanos’. In: Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos, Thamires Nayara Sousa de Vasconcelos. (Org.). **Direito**: justiça, políticas públicas e as relações entre Estado e sociedade. Ponta Grossa: Atena, v. 1, 2021, p. 173-184.

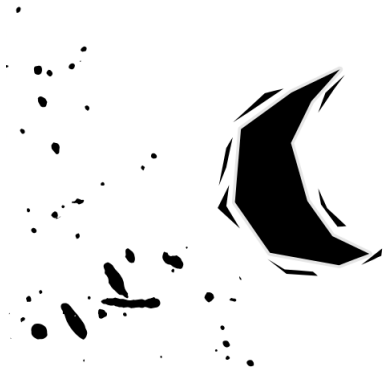
ROCHA, João Cezar de castro. **Guerra Cultural e Retórica do ódio**. Crônicas de um Brasil pós-política. Goiânia: Editora e Livraria Caminhos, 2022.

SOUZA, Regina Magalhães de. **Escola e juventude**. O aprender a aprender. Paulus/ EDUC: São Paulo, 2003.

STEFANONI, Pablo. **A rebeldia tornou-se de direita?** Como o antiprogressismo e a anticorreção política estão construindo um novo sentido comum (e porque a esquerda deveria levá-los a sério). Trad. Beatriz Marchesini. Campinas: Editora Unicamp, 2022.

VIOLA, Sólton Eduardo Annes. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Org.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez. 2010.





Ensino de História: entre a colonialidade e o caminho decolonial

Elison Antonio Paim¹

Vivemos em um tempo de racismos, xenofobias, homofobias, moralismos, antissemitismos, sexismos, gordofobismos, negações da história e da ciência, um tempo de reforçar mitos de democracia e de não violência de nossa história e um tempo de revisionismos históricos. Tempo em que se evidencia o lado mais perverso do ser humano, especialmente quando pensamos a partir dos privilégios da branquitude.

Todos os *ismos* acima têm gerado memoricídios, ecocídios, epsitemicídios, historicídios, silenciamentos e apagamentos, especialmente nas histórias dos diferentes povos. Muitas dessas histórias não são trazidas e não estão presentes nos debates e práticas do nosso campo do ensino de história.

Nesse sentido, precisamos nos perguntar: Qual é o papel do ensino de história nesse tempo? Como pensar e fazer um ensino de história que se contraponha a todos esses desmandos e arbitrariedades que estamos vivendo? Especialmente nos últimos quatro anos, em que temos vivido de forma bastante acintosa para com uma perspectiva mais democrática para a sociedade brasileira, como pensar e fazer um ensino de história que seja contra-hegemônico? Como pensar outras possibilidades e perspectivas, outras epistemologias para fazermos o ensino de história nos diferentes níveis?

¹ Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-doutor pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED). Doutor em Educação (Unicamp), Mestre em História (PUC-SP), Graduado em História (UFSC). Bolsista Produtividade em Pesquisa pelo CNPq. Membro da Rede Latino-Americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais (Redyala) e dos grupos de pesquisa Pameduc (UFSC), Rastros (USF) e Kairós (UNICAMP). E-mail: elison0406@gmail.com

Convido a buscarmos possíveis respostas nos colonialismos e nas colonialidades², conforme os estudos do Grupo Modernidade Colonialidade. Esses autores defendem que nós continuamos vivendo o que o Aníbal Quijano (1992; 2005), sociólogo peruano, chama de colonialidade. Para os autores decoloniais, após as independências dos países colonizados pelos europeus, continuamos vivendo as colonialidades: a colonialidade do ser, durante o processo de colonização, implementação da colonização, tanto no continente americano ou *Abya Yala* - conforme definição do povo Kuna (Porto-Gonçalves, 2009), assim como nas Áfricas, Oceanias e Ásias, esses diferentes territórios e diferentes povos que foram colonizados e se construiu a hierarquização dos sujeitos. Nesse processo, colocou-se um determinado padrão, um determinado modelo de ser humano, isto é, branco, masculino, eurocêntrico, cristão, heterossexual, em detrimento daqueles que não estavam nesse padrão, ou seja, povos originários do nosso continente e povos africanos.

Pela colonialidade política impôs-se um determinado padrão de administração, de organização política, de gestão, de gerenciamento dessas terras e das gentes. Com a colonialidade da natureza impuseram-se outras relações entre os seres humanos e a natureza, negam-se todas aquelas formas anteriores de contato, de relação e de integração com a natureza nos seus diferentes reinos: animal vegetal, mineral, e o ser humano como mais um dos integrantes dessa natureza. Em contraposição, impôs-se um modelo de subjugação, de colonização da natureza em que tudo e todos os outros reinos devem estar a serviço do ser humano. Também as colonialidades do saber, nas quais eu me deterei mais, enfatizando como essas formas de colonialidade se fazem presentes no nosso campo de trabalho, o ensino de história.

Destaco que essas colonialidades são permanências, mesmo com os processos de independência ou de descolonização como querem alguns, que mantêm até hoje a subjugação, a dominação e a imposição de aspectos políticos sobre o ser e os saberes. Assim, os saberes locais das colônias são apagados e negados, em detrimento da imposição dos saberes dos colonizadores.

São praticadas até hoje as colonialidades dos saberes no campo da História. Para tal, basta olharmos para a historiografia em que autores negros ou indígenas são presenças raras, prevalecendo basicamente autores homens e brancos. No campo do ensino de

história, quando pensamos que dada perspectiva desse ensino que se constituiu no século XIX e atravessou todo o século XX, e até esse momento ainda se coloca como perspectiva hegemônica de pensar e praticá-lo calcado em uma história europeia, em que as histórias dos outros povos são sempre pensadas a partir da Europa. Essa epistemologia eurocentrada também se impõe na educação, negando e renegando todas as formas educacionais que não são pensadas nesse modelo eurocentrado.

Nesse sentido, os pensadores decoloniais defendem que a modernidade e a colonialidade são faces da mesma moeda; as colonialidades são integrantes, são constitutivas da modernidade. Não podemos pensar a modernidade capitalista, europeia, sem pensarmos que ela é calcada na exploração, na colonização, e se mantém com as colonialidades. Essa modernidade “produce heridas coloniales, patriarcales (normas y jerarquías que regulen el género y la sexualidad) y racistas (normas y jerarquías que regulen la etnicidad) promueve el entretenimiento banal y narcotiza el pensamiento” (Mignolo, 2014, p. 7). Nesse sentido, Wallerstein (2014, p.116-117) propõe que “ningún otro sistema histórico ha iniciado un divorcio tan importante entre la ciencia, por un lado, y la filosofía y las humanidades, por el otro, o que sería mejor caracterizado como una separación de la búsqueda de lo verdadero y la búsqueda de lo bueno y lo bello”³. Portanto, a modernidade descaracteriza e apaga as histórias e as memórias dos povos não europeus em nome do modelo racional/moderno de produção e transmissão de conhecimentos.

Nesse sentido reafirma-se, nos séculos XVI e XVII, a concepção de povos bárbaros para os povos não romanos. Os europeus passaram a utilizar, para os povos *descobertos*, conquistados e colonizados, a noção de primitivos, construindo uma hierarquia entre os diferentes seres humanos. No topo dessa cadeia de seres estavam os brancos europeus; na sequência, em uma condição um pouquinho pior os povos originários de *Abya Yala*; e no final da cadeia hierárquica, os povos de matriz africana. Nessa percepção, os *primitivos* estão mais próximos da natureza, e os civilizados estão acima e tem cultura, são modernos, entendidos como a civilização dos diferentes países europeus. Convencionou-se que os que não eram europeus eram todos *primitivos* e, portanto, os conhecimentos não europeus passaram a ser considerados perigosos.

Consolida-se, então, a colonização dos saberes, dos conhecimentos, o apagamento, o silenciamento, o extermínio

2 Em 2015, tive contato com o pensamento decolonial, especialmente dos autores do grupo Colonialidade e Modernidade, e depois, com suas derivações. Esse caminho de pensamento e produção de conhecimentos histórico-educacionais tem me possibilitado outras leituras e compreensões do papel do Ensino de História no combate às desigualdades e opressões contra os povos não europeus.

3 “Nenhum outro sistema histórico iniciou um divórcio tão significativo entre a ciência, por um lado, e a filosofia e as humanidades, por outro, ou que seria mais bem caracterizado que uma separação entre a busca do verdadeiro e a busca do bem e do belo”.

dos conhecimentos dos ameríndios. Como defende Walter Mignolo (2011), quando os espanhóis se dedicaram a extirpar o que consideravam idolatrias, eles construíram uma lobotomia epistêmica, um apagamento, a eliminação epistêmica daquilo que não fosse o padrão de conhecimento europeu. Então, tudo o que se colocou como idolatria, como bruxaria, como superstição foi sendo sistematicamente apagado. Apesar de todas as tentativas dos europeus fazerem esse apagamento epistêmico, nem tudo foi apagado! Temos que ter presente que esses povos resistiram e resistem até hoje, mantendo muito dos saberes e conhecimentos ancestrais.

No século XVIII, a erradicação de outras formas de conhecimento constituiu-se em um verdadeiro projeto de extirpação de saberes, estabelecendo os limites da diferença colonial (Mignolo, 2011). Então, impõe-se a diferença colonial entre os povos, tendo como modelo civilizacional a Europa, e os outros povos são minorizados, são inferiorizados e seus conhecimentos são renegados, quando não foram apropriados, transformados e transmitidos como se fossem europeus. Nesse sentido, é bastante interessante a leitura do livro *La hybris del punto cero*, de Santiago Castro-Gómez (2005; 2015), ao nos apresentar como os espanhóis foram se apropriando de conhecimentos dos povos originários da Grã-Colômbia, negando os conhecimentos que eram apropriados.

Nessa condição, o modo colonial e posteriormente as colonialidades foram impondo um modo de produção de conhecimentos para todo o mundo colonizado. Conforme Dabashi, (2018, p. 81) “la condición de colonialidad ha ocasionado un modo de producción del conocimiento en todo el mundo colonial – desde Asia hasta África y América Latina – que hoy conocemos y examinamos en el momento que designamos como ‘pos-colonial’”⁴.

Com a imposição da lógica e modelo colonial, constrói-se a negação da humanidade dos não europeus, aquilo que Frantz Fanon (2008) nomina como *não ser*, aqueles que têm sua humanidade negada. Então, aqueles que não são humanos podem ser escravizados, podem ser mortos, podem ser exterminados, podem ser considerados mão de obra e seus conhecimentos podem ser negados, rechaçados, extirpados. Esse processo foi colocado em marcha de maneira muito rápida. Podemos considerar como uma síntese desse processo colonizador a imposição de outras lógicas de produção de conhecimento, outras lógicas de produção

de histórias, outras lógicas de desqualificar e apagar memórias (Mignolo, 2014).

Em contraposição ao sistema colonial e as colonialidades é que o pensamento decolonial foi se constituindo como uma síntese de muitos pensamentos de resistência. Os autores que comungam do pensamento decolonial dialogam com o pensamento de Paulo Freire, Darcy Ribeiro, José Martí, Frantz Fanon e tantos outros intelectuais de nosso continente. Há, entre eles, uma perspectiva de construção de um pensamento filosófico, político, econômico, cultural latino-americano em contraposição ao pensamento colonial/colonizador que se mantém até o nosso tempo como colonialidade.

O pensamento decolonial vai se colocando como uma luta política. Uma luta política para quê? Para o rompimento com as colonialidades sofridas pelos povos não europeus. Portanto,

El desprendimiento, el giro decolonial propone precisamente eso: cambiar los términos y no solo el contenido de la conversación. [...] Pensar desde categorías de pensamiento negadas: desde la corporalidad del cuerpo negro, la homosexualidad, las lenguas o desde lo que el punto de vista Eurocéntrico. El paradigma otro consiste, precisamente, en pensar en la materialidad de otros lugares, de otras memorias, de otros cuerpos. El giro decolonial es el proceso global hacia la construcción del paradigma otro, pensamientos de coexistencia, dobles críticas, pensamiento cimarrón (como entre los afro-ecuatorianos), pensamiento fronterizo (como en los chicanos/as) [...] (Mignolo, 2014, p. 15).

Embora a origem do pensamento decolonial seja as lutas dos movimentos sociais indígenas e negros do continente, muitos intelectuais parceiros desses movimentos têm levado o debate para as universidades. Muitos intelectuais se organizaram em torno do chamado grupo Modernidade/Colonialidade, de forma interdisciplinar, constituindo diálogos entre economistas, semiólogos, pedagogos, cientistas sociais e filósofos. Em um primeiro momento não encontramos historiadores. Em uma segunda geração já podemos identificar alguns historiadores, como Santiago Arboleda, na Colômbia; Fidel Tubino, no Peru; Luiz Puerta, na Argentina... Nessa perspectiva, eles foram propondo outras pedagogias, não enquanto área de conhecimento ou curso,

5 “O distanciamento, a virada decolonial propõe justamente isso: mudar os termos e não apenas o conteúdo da conversa. [...] Pensar a partir de categorias de pensamento negadas: da corporalidade do corpo negro, da homossexualidade, das línguas ou do ponto de vista eurocêntrico. O outro paradigma consiste justamente em pensar a materialidade de outros lugares, de outras memórias, de outros corpos. A virada decolonial é o processo global rumo à construção de outro paradigma, pensamentos de coexistência, dupla crítica, pensamento quilombola (como entre os afro-ecuatorianos), pensamento fronteiriço (como entre os chicanos/as) [...]”.

4 “A condição de colonialidade deu origem a um modo de produção de conhecimento em todo o mundo colonial – da Ásia até a África e à América Latina – que hoje conhecemos e examinamos no momento que designamos como ‘pós-colonial’”.

mas no sentido de metodologias. Foram propondo outras formas de pensar, produzir e organizar conhecimentos; em síntese, outras formas de agir, de ser, de estar, de *sentipensar* (Fals Borda, 2003; 1970) o mundo. Então, são colocadas em ação várias perspectivas de produção, especialmente em Catherine Walsh (2008, 2009a; 2009b; 2014a; 2014b, 2017), em cujas obras encontramos a ideia do fazer outras pedagogias, de como pensar outras metodologias para a produção de conhecimento.

Nesse sentido, então, busca-se a descolonização ou decolonização⁶. Esse grupo propõe *um giro epistemológico decolonial* (Balestrin, 2013). Para eles, não é só trocar o conteúdo na conversação, no ensino, na produção, e sim trocar os conceitos e pensar epistemologicamente em outras lógicas que rompam com as lógicas da colonialidade. Propõe pensar a partir categorias de pensamento negadas, por exemplo, a corporalidade, o corpo negro, a homossexualidade, as línguas fora do ponto de vista eurocêntrico. É fazer emergir, na produção de conhecimento, trazer para a história no nosso caso, aquelas histórias negadas, silenciadas; pensar o ser humano integral, isto é, de forma a unir novamente o que a racionalidade-instrumental-cartesiana-moderna separou, e ainda vinculá-lo novamente aos reinos mineral, vegetal e animal, de forma a integrá-lo à natureza e às espiritualidades.

O Pensamento Decolonial propõe um paradigma outro, que consiste em pensar a materialidade de outros lugares, outras memórias, outros corpos, outros sujeitos. Esse *giro*, esse processo global pressupõe a construção de um paradigma diferente, um pensamento não dicotômico, não binário em razão/emoção, corpo/mente, material/espiritual. Não é de racionalidade apenas, eles propõem a coexistência de vários saberes e de vários conhecimentos, de integralidade, de *sentipensamento*, de formas de coexistência, de pensamento fronteiro para a produção de conhecimentos. Em síntese, trabalhamos em uma perspectiva de *pluriversalidade*: o que estamos propondo é o não universal, não tomar o pensamento europeu como único.

Nessa forma outra de produzir conhecimentos, cabem diversos conhecimentos, diversas formas de pensar a natureza, pensar o humano, pensar a espiritualidade de forma a não hierarquizá-los. Propomos quebrar a lógica única, pensar que podem coexistir diferentes lógicas no mesmo mundo, nos mesmos

territórios. Pensar as diversidades e diferenças não é simplesmente rechaçar os universais, mas é rechaçar essa universalidade universal abstrata, ancorada em um continente e monológica. É um princípio universalizante pautado no deslocamento das estruturas conceituais, percebendo que cabem diversas formas e não uma forma única de pensar e produzir conhecimento histórico e ensinar história. Portanto, propomos pensar na diversidade de possibilidades de formas e metodologias para produzir conhecimentos históricos e ensiná-los; não dissociar a produção do ensino é pensar que produção e ensino precisam andar em diálogo, em sintonia; não manter a dicotomia em que alguém produz e os outros e outras ensinam; é pensar na possibilidade em que quem ensina, produz, e quem produz, ensina; isto é, pensar em uma integralidade.

Nessa perspectiva, a diversidade emerge como um projeto de interconexões a partir de uma perspectiva subalterna. É a partir dos subalternizados que se começa a pensar essas interconexões para além do poder de gestão da inspiração monotópica e dos universais abstratos, tanto de esquerda quanto de direita. O grupo Modernidade/Colonialidade nos propõe pensar pluralidade que nem a esquerda e nem a direita pensaram, pois ambas trabalham com binaridade. Essa diversidade epistêmica, ética e política implica, então, que os projetos sejam ancorados em histórias locais. Pensar a partir dos locais para ir além do modelo universal e global de História que apaga as diferenças, as especificidades, as localidades, e que muitas vezes apaga inclusive os sujeitos da história. Pensar o local implicando

La diversidad epistémica, ética y política implica que los proyectos están anclados en historias locales (tales como la Europa después de la Segunda Guerra Mundial y los refugiados, o los movimientos indígenas en América Latina) con la consecuencia de también estar implicando lo indeseable de los universales abstractos (sean cristianos, liberales o marxistas). [...] Las rupturas epistémicas no son, pues, cambios paradigmáticos en la cronología del conocimiento occidental, sino cambio de paradigma en la dimensión espacial de la colonialidad desde la perspectiva de los saberes subalternos y marginalizados⁷ (Mignolo, 2011, p. 138-142).

7 A diversidade epistêmica, ética e política implica que os projetos estejam ancorados em histórias locais (como a Europa após a Segunda Guerra Mundial e os refugiados, ou os movimentos indígenas na América Latina) com a consequência de implicar, também, a indesejabilidade dos universais abstratos (sejam cristãos, liberais ou marxistas). [...] As rupturas epistêmicas não são, portanto, mudanças paradigmáticas na cronologia do conhecimento ocidental, mas uma mudança de paradigma na dimensão espacial da colonialidade na perspectiva do conhecimento subalterno e marginalizado.

6 Há, entre os autores, certa disputa, se é *descolonização* ou *decolonização*. Alguns autores usam *descolonização*, e outros argumentam que não é possível descolonizar nenhum território, pois quando ele foi colonizado, ficam as marcas, ficam as formas, ficam os elementos dessa cultura colonizada, e por isso eles usam *decolonização*. Eu, particularmente, tenho assumido a perspectiva da *decolonização*.

Nesse sentido, as rupturas epistêmicas não são simples mudanças paradigmáticas, trocas paradigmáticas na cronologia da organização do conhecimento histórico ocidental, e sim trocas de paradigma na dimensão espacial e da colonialidade na perspectiva dos saberes subalternos e marginalizados.

O pensamento decolonial propõe trazer para a história aqueles silenciados, subalternizados, excluídos da grande história. É como proposto pelo nosso colega de Campo do Ensino de História, Nilton Pereira (2017): pensar as pequenas histórias, pensar a pequena história fora dessa grande história. Então é pensar, também, uma desocidentalização, criando fraturas e espaços para proliferar o pensamento independente, e essa liberação decolonial conduzindo a processos de desenlace, de desenganche, desencantamento da modernidade. Em síntese, pensar para além da modernidade, da racionalidade instrumental, do capitalismo.

A geopolítica de pensar, de sentir e fazer é fundacional do pensamento decolonial. Ela põe em juízo a base epistêmica das ciências sociais, das ciências naturais, também dos saberes profissionais da medicina, do direito, da computação, da engenharia, da história. São colocadas em xeque as formas únicas de produzir conhecimentos, e propõe que se parta para pluriformas de produção de conhecimentos (Mignolo, 2011).

O pensamento decolonial está na cena planetária e vai se colocando do lado dos marginalizados, minorizados, dominados, subdesenvolvidos conforme historicamente disseram os colonizadores. Para sua concretização, exige uma contínua transgressão contra a lógica de produção de conhecimentos, de imposição de conhecimentos como válidos, de imposição de autores, de formas de pensar sempre copiadas, transpostas do pensamento europeu para os outros povos. É importante lembrar que o pensamento europeu se pauta na pobreza e apagamento de experiências, sendo elaborado para dominar, humilhar os povos colonizados e vive na forma das colonialidades até hoje, sempre um pensamento do etnocídio (Khatibi, 2014).

O pensamento decolonial coloca-se contra o extermínio de povos, do apagamento, dos epistemicídios, do pagamento das memórias que provocam os silenciamentos. O que foi feito com vários povos, como os afrodescendentes, os africanos, os originários de Abya Ayala, os ciganos, os ribeirinhos, os povos rurais, os povos quilombolas, os periféricos das grandes cidades, enfim, todos os povos que não estão ou, quando estão na história e no próprio ensino de história, é que estão sempre como subordinadas ao pensar e fazer historiográfico eurocentrado. Basta percebermos, quando passou a existir uma história de África ou a própria ideia de África,

que é uma imposição, basta lembrar que são 54 países em África, e de modo geral. as pessoas pensam a África como um país, porque não tiveram, no estudo da História, a dimensão da multiplicidade de povos, de saberes, de espaços que compõem o continente.

Propomos romper com os silêncios, tirar as populações das margens, dos desvios da história, trazer esses outros sujeitos/as/es para a história e, assim, fazer renascer outros pensamentos que foram mortos, apagados, silenciados e parar com a amnésia histórica. Com o apagamento, com o silenciamento, os sujeitos morrem duas vezes: morrem fisicamente e morrem novamente quando suas memórias são apagadas e não são trazidas para a história, que não são trazidas para o ensino de história. É preciso tomar o ensino de histórias outras para a transformação crítica da vida, da morte e da sobrevivência, e não mais para a crueldade moral, para manutenção do servilismo, da subjugação, da dominação.

A tarefa desse pensamento decolonial

es develar los silencios epistémicos de la epistemología occidental y afirmar los derechos epistémicos de las opciones descoloniales racialmente devaluadas, para permitir, desde el silencio, construir argumentos que confronten a aquéllos que toman a la “originalidad” como el criterio máximo del juicio final”⁸ (Mignolo, 2011, p. 157).

Também é construir argumentos que confrontem aqueles que tomam uma história como única e verdadeira em detrimento da multiplicidade; é proposto um fazer dialogal e comunitário; é trabalhar com o pensamento decolonial não como um método ou “un pensamiento para ‘aplicar’ (subsidiario de la distinción teoría y praxis), sino que es el acto mismo de pensar haciéndonos, de modo dialogal y comunitario”⁹ (Mignolo, 2018, p. 8). Assim, como uma via possível, é um caminho para refazer a busca de formas visando a “otro modo de sentir, pensar, de escribir, de hacer, de jugar, de conversar”¹⁰ (Giuliano, 2018, p. 19), e assim construir uma pluriversidade de histórias.

Para tal, a nossa docência, o nosso fazer docente precisa sair daquilo que Giuliano (2018) trata como um *guarda de museu*, que guia mecanicamente uma visita obrigatória, que repreende quem

8 “é revelar os silêncios epistêmicos da epistemologia ocidental e afirmar os direitos epistêmicos das opções decoloniais racialmente desvalorizadas, para permitir, a partir do silêncio, construir argumentos que confrontem aqueles que tomam a «originalidade» como critério máximo do julgamento final”.

9 “um pensamento para ‘aplicar’ (subsidiário da distinção entre teoria e práxis), mas é o próprio ato de pensar fazendo, de forma dialógica e comunitária”.

10 “outra forma de sentir, pensar, escrever, fazer, brincar, conversar”

se desvia do caminho, que vai vigiando a distância para preservar a sacralidade/exoticidade dos objetos de estudo e desqualificando as perguntas e respostas que considera absurdas por proporem outra lógica de pensar. Giuliano (2018) propõe que nós, docentes, saíamos desse papel de vigilantes daquilo que está estabelecido e que façamos a subversão, que consigamos sair da infantilização das gentes, dos estudantes, das pessoas, realizada pela modernidade/colonialidade que primeiro barbariza, infantiliza e idiotiza para depois civilizar e educar. Nesse sentido, ouvimos todos os dias: *Você não é, você não sabe!* Eu sei, eu vou te ensinar, eu vou te trazer a luz do saber! Essas expressões tão presentes traduzem muito bem a colonialidade do ser.

Para seguir pensando, não defendemos cair em uma disputa identitária para verificar quem está mais bem sucedido historicamente, mas pensar contra a lógica que classifica, que compara e hierarquiza, fazendo com que uns tenham pensamento e outros tenham mitos, que uns tenham filosofia e outros tenham sabedoria, construindo e reforçando o racismo epistêmico, como denominou Walter Mignolo (Giuliano, 2018). Propomos, então, romper com o racismo epistêmico, de apagamento, de silenciamento, de negação dos saberes de outros povos que estão fora do padrão ocidentocêntrico de humanização.

Precisamos assumir que somos outra coisa e que temos outras possibilidades de fazer, de produzir conhecimentos fora dos moldes europeus. É preciso compreender que

tenemos algo mejor a hacer que seguir a esa Europa. Esa Europa que nunca ha dejado de hablar del hombre, que nunca ha dejado de proclamar que solo le importaba el hombre, ahora sabemos qué sufrimientos ha pagado la humanidad con cada una de las victorias de su espíritu. Compañeros, el juego europeo ha terminado definitivamente, hay que encontrar otra cosa. Podemos hacer lo que nos placa a condición de no imitar a Europa, a condición de no dejarnos obsesionar por el deseo de alcanzar a Europa¹¹ (Fanon, 1983 *apud* Giuliano, 2018, p. 45).

O que buscamos, então? Outros currículos que enxerguem os excluídos da grande história e que tragam e tornem esses sujeitos

11 Temos algo melhor a fazer do que seguir essa Europa. Essa Europa que nunca deixou de falar do homem, que nunca deixou de proclamar que só se preocupava com o homem, sabemos agora o sofrimento que a humanidade pagou para cada uma das vitórias do seu espírito. Camaradas, o jogo europeu acabou definitivamente, temos de encontrar outra coisa. Podemos fazer o que quisermos, desde que não imitemos a Europa, desde que não nos deixemos obcecarmos pelo desejo de alcançar a Europa.

visíveis, nas suas mais variadas matrizes, possibilidades e formas de ser e estar no mundo.

Buscamos desenvolver pesquisas com os povos indígenas, com os povos afrodiáspóricos, com os povos LGBTQIA+, com os povos deficientes, com carimbozeiras, com agricultores e agricultoras, com moradores de rua, com os periféricos e tantos outros que não estão e não cabem na lógica da grande história.

Desenvolver ensinamentos de histórias e todas as outras disciplinas de formas interrelacionais e interculturais, considerando para além dos conhecimentos eurocentrados. Desenvolver extensão universitária como construção de diálogos com igualdade de conhecimentos, e não a imposição da colonialidade que vamos forçando para os outros quando vamos fazer a extensão, então é pensar e fazer outras formas mais dialógicas considerando as diversidades e diferenças.

Concluindo, buscamos decolonizar os saberes e o ensino de história. Para que nós queremos decolonizar os saberes e o ensino de história e a própria História em si? Para avançar na conquista de direitos sociais; para romper com as verticalizações, com as imposições históricas; para buscar novas epistemologias para produzir conhecimentos históricos outros; para pensar a diversidade de formas de educar; para fazer da educação espaços de lutas pela não separação do sujeitos conforme a sua condição social; para incorporar novas perspectivas teórico-metodológicas; e para dialogar com outros espaços de produção de conhecimento, como os países do eixo sul, como os países latinos, com as universidades fora do eixo sudeste brasileiro, pensando outras relações com as histórias do Norte, do Centro-Oeste e do Nordeste do nosso país. É pensarmos em outros espaços, e não apenas em alguns espaços como de diálogo de produção de conhecimento; é pensar que somos um todo muito mais amplo. Precisamos fazer pesquisa de forma a dialogar com os sujeitos, e não continuar falando sobre os sujeitos, que fazem e fizeram outras formas de educação, outras histórias, outras memórias, para continuar aprendendo, desenvolvendo outras pedagogias, especialmente a pedagogia da esperança.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, mai.-ago. 2013.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)**. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: PALERMO, Zulma. (Org.). **Des/decolonizar la universidad**. Buenos Aires: Del Signo, 2015.

DABASHI, Hamid. ¿Puede pensar los no-europeos? In: MIGNOLO, Walter. Prefacio. MIGNOLO, Walter. **¿Podemos pensar los no europeos?** Ética decolonial y geopolíticas del conocer; compilado por Facundo Giuliano, 1ª ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Del signo, 2018, p. 75- 130.

FALS BORDA, Orlando. **Ante la crisis del país: ideas-acción para el cambio**. Bogotá: El Áncora Editores; Panamericana Editorial, 2003.

FALS BORDA, Orlando. **Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual**. Ciudad de México: Editorial Nuestro Tiempo, 1970.

FANON, Frantz. **Peles Negras, Máscaras brancas**. Bahia: EDUFBA, 2008.

GIULIANO, Facundo. La pregunta que luego estamos se(gui)endo: manifestaciones de una cuestión ética-geopolítica. In: MIGNOLO, Walter. Prefacio. MIGNOLO, Walter. **¿Podemos pensar los no europeos?** Ética decolonial y geopolíticas del conocer; compilado por Facundo Giuliano 1ª ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Del signo, 2018, p.11-73.

KHATIBI, Abdelkebir. Magreb Plural. In: MIGNOLO, Walter (et. al.). Compilado por Walter Mignolo. **Capitalismo y geopolítica del conocimiento**: el eurocentrismo y la filosofía de la Liberación em el debate contemporáneo. 2ª ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Del signo, 2014, p.77-96.

MIGNOLO, Walter. Prefacio. MIGNOLO, Walter. **¿Podemos pensar los no europeos?** Ética decolonial y geopolíticas del conocer; compilado por Facundo Giuliano 1ª ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Del signo, 2018, p.7-9.

MIGNOLO, Walter. Sí Podemos. In: MIGNOLO, Walter. **¿Podemos pensar los no europeos?** Ética decolonial y geopolíticas del conocer; compilado por Facundo Giuliano 1ª ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Del signo, 2018, p. 131 - 173).

MIGNOLO, Walter. Prefacio a la primera edición. MIGNOLO, Walter. **Interculturalidad, descolonización del estado e del conocimiento**. 2ª ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Del signo, 2014, p.9-16.

MIGNOLO, Walter. Prefacio a la segunda edición. MIGNOLO, Walter (et. al.). Compilado por Walter Mignolo. **Capitalismo y geopolítica del conocimiento**: el eurocentrismo y la filosofía de la Liberación em el debate contemporáneo. 2ª ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Del signo, 2014, p.7-13.

MIGNOLO, Walter. **El vuelco de la razón: diferencia colonial y pensamiento fronterizo**. 1ª ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Del signo, 2011.

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

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala - tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009. Editora UFPR.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In: BONILLO, Heraclio (comp.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992, pp. 437-449. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

WALLERSTEIN, Immanuel. El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de la ciencia social. MIGNOLO, Walter (et. al.). Compilado por Walter Mignolo. **Capitalismo y geopolítica del conocimiento**: el eurocentrismo y la filosofía de la Liberación em el debate contemporáneo. 2ª ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Del signo, 2014, p. 99-117.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Um pensamento y posicionamiento outro desde la diferencia colonial. MIGNOLO, Walter. **Interculturalidad, descolonización del estado e del conocimiento**. 2ª ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Del signo, 2014a, p.17-51.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009a, p. 12-42.

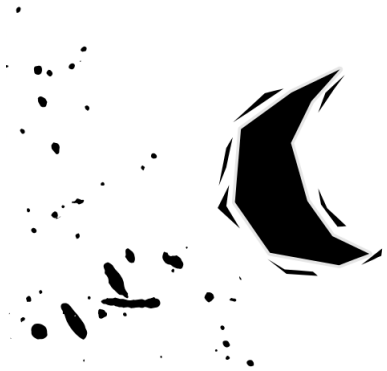
WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala, 2009b.

WALSH, C. Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. **E-misférica**, 11(1), p. 1-7, 2014b.

WALSH, Catherine (org.). **Pedagogias decoloniais: Práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. TOMO II: Quito: Abya Yala, 2017, 583p.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epistêmicas de refundar el Estado. **Tábula Rasa**. Bogotá: Colômbia, n. 9, p. 131-152, jul./dez., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf> Acesso em: janeiro de 2017.





Ensino de temporalidades recuadas: algumas experiências gamificadas



Priscilla Gontijo Leite¹

Cláudia Cristina do Lago Borges²

HUMANYZARTE (UFPB) E GAMIFICAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA

O convite para integrar a programação do Pré-ENPEH, como parte da programação do *XII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História*, participando da mesa *Temas de pesquisa no Campo de Ensino de História: presenças e lacunas*, proporcionou a ocasião para a reflexão sobre as práticas de pesquisa em ensino de História desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa *Humanyzarte: usos de tecnologias para educação na formação do licenciado em história*, que atua na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) desde 2017. *Humanyzarte* tem como objetivo conhecer e elaborar processos metodológicos com uso de tecnologias a serem aplicados ao ensino de História, prioritariamente na rede básica. Utilizando-se dos conceitos de metodologias ativas (Moran; Bacich, 2018), o grupo foca em pesquisas cujos objetos são jogos, videoaulas, podcasts e outros recursos.

À luz das palavras-chaves presentes no título da mesa, presenças e lacunas, serão analisadas duas experiências do *Humanyzarte*: os jogos *Evolucy*³ e *Demokratia*⁴. Ambos foram

1 Professora Adjunta de Pré-História e História Antiga da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Mundo Antigo pela Universidade de Coimbra. Mestre em História pela UFMG. Possui graduação em História com habilitação em licenciatura pela mesma instituição. priscillagontijo@gmail.com

2 Professora associada da Universidade Federal da Paraíba, lotada no Departamento de História. É professora do Profhistória e do PPGH. Possui graduação em Licenciatura e Bacharelado em História pela UFRN, mestrado e doutorado em História pela UNESP. claudialago.rn@gmail.com

3 Disponível para download no site <https://humanizarteufpb.wixsite.com/humanyzarte/evolucy>

4 Disponível para download no site <https://vocabulariopolitico742115819.wordpress.com/quizzes/>

desenvolvidos pelos discentes do curso de licenciatura em História da UFPB sob a coordenação das professoras doutoras Priscilla Gontijo Leite e Cláudia Cristina do Lago Borges. Dessa maneira, a gamificação, ou ludificação, constituiu um sólido campo de pesquisa no ensino de História (Giacomoni; Pereira, 2018; Pureza, 2022) que, somada ao uso de tecnologias, especialmente digitais, apresenta-se como perspectiva para o uso de metodologias ativas do ensino (Ferrarini; Saheb; Torres, 2019). Por sua vez, a mesma pujante pesquisa sobre jogos apresenta uma escassez de trabalhos sobre o ensino de temporalidades recuadas, aqui considerado como o ensino de Pré-História e História Antiga. Esses conteúdos são ministrados sobretudo no 6º Ano do Ensino Fundamental, um momento de transição entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, no qual o aluno deve ampliar suas concepções de tempo e espaço a partir da aprendizagem a respeito das primeiras sociedades, que na concepção da Base Nacional Comum Curricular - BNCC são Egito e Mesopotâmia, apesar de não estarem expressas nominalmente (Brasil, 2017).

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

No 6º ano, contempla-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro. São recuperados aspectos da aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e discutidos procedimentos próprios da História, o registro das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, com a necessária contraposição com outras sociedades e concepções de mundo. No mesmo ano, avança-se ao período medieval na Europa e às formas de organização social e cultural em partes da África (Brasil, 2017, p. 417).

A BNCC segue o modelo de uma divisão temporal quadripartite e em uma sucessão progressiva, corroborando a construção de uma concepção de que a História é uma evolução de povos atrasados, que estariam em um passado recuado, para os mais modernos, sob o signo do progresso e da civilização; visão de temporalidade consagrada no século XIX e ainda presente no ensino de História (Souza, 2019; Farias Junior, 2019). É inegável que o ofício do historiador precisa de recortes temporais (Le Goff, 2015), particularmente no que se refere ao ensino. Contudo, a maneira como os recortes temporais são apresentados no Ensino Fundamental favorece sobremaneira uma

percepção *presentista* do tempo: como se o tempo presente fosse sinônimo do auge da civilização. Com isso, o passado mais distante vira apenas uma simples curiosidade, quando não rodeado de muita fantasia. Nesse modelo, o professor deve estar ciente dos riscos de permanecer só na curiosidade, não desenvolvendo no discente a competência de construir suas próprias narrativas, capazes de ligar o passado e o presente. Portanto, o tratamento da Pré-História e da Antiguidade apenas como uma curiosidade faz com que o discente não perceba as diferentes formas com que essas temporalidades ainda estão no cotidiano (Leite; Silva; Carmo, 2022), ou mesmo o riquíssimo patrimônio brasileiro que está constantemente ameaçado.

Em busca de um diálogo que traga para o aluno essa percepção das temporalidades recuadas, o *Humanyzarte* desenvolveu os jogos *Evolucy* e *Demokratia*. Esses jogos foram pensados para unir pesquisa e ensino, tarefa indissociável do professor-pesquisador. Por isso, os enredos e partes da mecânica do jogo foram feitos a partir de fontes primárias, com a preocupação de demonstrar para o aluno-jogador as referências delas. Também, cada jogo é acompanhado de um guia para o professor, para auxiliar a aplicação em sala de aula. Ademais, os jogos e os planos de aula podem ser adaptados para se adequarem às realidades específicas do professor. Tudo isso foi feito sem desconsiderar a ludicidade; afinal, o principal objetivo de todo jogo é a diversão.

EVOLUCY E O ENSINO DE PRÉ-HISTÓRIA

O *Evolucy*⁵ foi desenvolvido a partir da problematização de alguns desafios detectados no ensino de Pré-História para alunos do primeiro período do curso de graduação em História da UFPB (Leite; Barros, 2017). A primeira dificuldade é que os alunos não se sentem confiantes em trabalhar com uma larga escala temporal e com os ambientes ocupados por animais já extintos. Por conseguinte, somam-se as visões equivocadas difundidas em animações e filmes, que mostram homens e dinossauros coexistindo, ou questões religiosas que negam a evolução ou defendem o *design* criativo. Uma terceira dificuldade é a interdisciplinaridade, com a utilização de conceitos advindos da Biologia, Arqueologia e Antropologia. Esses três desafios repercutem diretamente no conceito de *evolução humana*, percebida como uma sucessão de hominídeos até chegar ao *Homo Sapiens*, que usualmente, na forma gráfica, é representado

5 Registro da Patente: BR512021002741-8.

por homens com tom de pele claro⁶. Esses desafios também estão no Ensino Fundamental. Deve-se, ainda, considerar que os alunos do 6º Ano sequer tiveram contato com os procedimentos propriamente históricos. Assim, o aluno que até então estudava dimensões de tempo em escalas reduzidas, de repente deve aprender sobre um passado muito distante e que opera com dimensões de tempo amplas (na casa de milhares de anos).

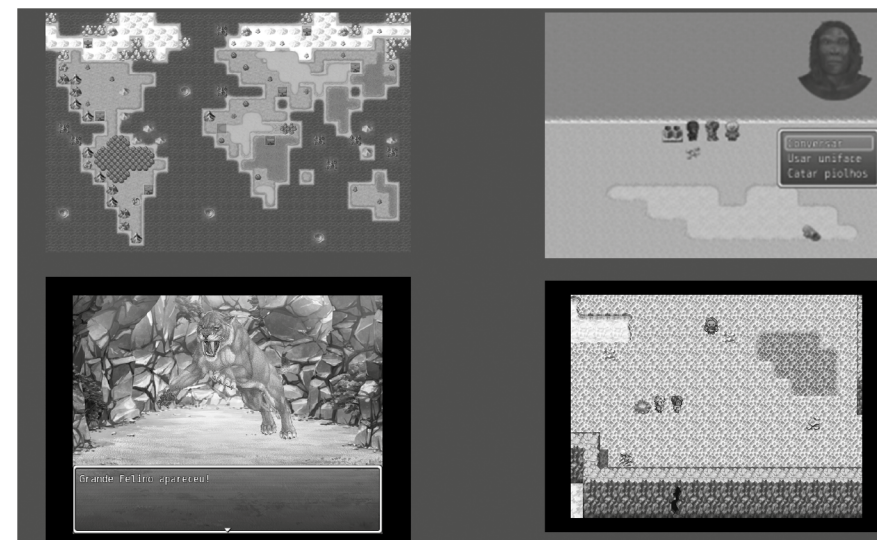
Pensando em desenvolver um suporte didático para lidar com essas dificuldades, que também discutisse a evolução humana, a coexistência entre diferentes hominídeos e o processo de diáspora humana pelos continentes, criou-se o jogo digital *Evolucy*. O jogo foi desenvolvido na plataforma *RPGMaker*, que permite criar jogos de RPG com estética dos consoles de 16 bits (Leite; Borges, 2020). A mecânica do jogo é composta por cinco fases que se passam no mapa-múndi (Melo, 2021). Em cada fase, prioriza-se um continente e um hominídeo: a primeira se passa na África, com o encontro do *H. Habilis*; a segunda, na Ásia, com o *H. Erectus*; a terceira, na Europa, com o *H. Neanderthalensis*; a quarta, no Oriente Médio, com o *H. Sapiens*; e a quinta, nas Américas, novamente com o *H. Sapiens* para apresentar as teorias de povoamento desse continente.

O jogo é protagonizado por *Lucy*⁷, uma estudante que acompanha as pesquisas dos professores Walter e Charles. Sua ocupação de estudante é para permitir uma identificação da protagonista com o aluno/jogador. Já os nomes dos professores são homenagens a Walter Neves, bioantropólogo brasileiro, importante difusor de estudos sobre o povo de Luzia; e Charles Darwin, naturalista inglês cuja obra *A origem das espécies* marcou as ciências no século XIX. Com isso, busca-se destacar a pesquisa nacional e internacional sobre a Pré-História, instigando o aluno/jogador a procurar, por si, mais informações sobre o tema.

A trama do jogo inicia com Walter preparando uma viagem no tempo-espaço, e seu objetivo é retornar ao período cretáceo para observar os dinossauros. Contudo, durante a viagem, a máquina apresenta problemas e eles acabam por estar na África de três milhões de anos atrás e encontram o *H. Habilis*. A partir desse enredo simples, já é possível problematizar a longa temporalidade que envolve a Pré-História e apresentar para o aluno/jogador que os hominídeos não conviveram com dinossauros. Na dinâmica do jogo,

além das características de cada hominídeo, também são trabalhados processos de instrumentalização, fogueira, sepultamentos, fósseis, desenvolvimento da agricultura e da sedentarização, teorias a respeito da diáspora humanas e discussões sobre a preservação do patrimônio histórico.

Figura 1 - Cenas do *Evolucy*



Fonte: Acervo das autoras.

O diferencial do *Evolucy* está na utilização de fontes arqueológicas para a elaboração do enredo do jogo, e o fato de toda a equipe ser composta por discentes e docentes da área de História. A equipe foi dividida em três eixos: Pesquisa, responsável por elaborar um texto com o resultado do levantamento bibliográfico e da pesquisa das fontes; Roteiro, que se dedica à criação dos diálogos dos personagens, sua interação, desafios; e Programação, que desenvolve a parte técnica do jogo em si. Portanto, através do enredo do jogo são apresentadas fotos de vestígios materiais, referências bibliográficas e outros estudos, tudo isso sempre de maneira lúdica.

O jogo foi aplicado em escolas da rede pública de João Pessoa e na EXPOTEC, feira de tecnologia do Estado da Paraíba. Os resultados são positivos, pois os alunos demonstram interesse em pesquisar sobre Pré-História. Destaca-se, ainda, a reação ao final do jogo, com o encontro de Lucy com o fóssil de Luzia, no Museu Nacional. Assim, a principal mensagem do jogo é a importância da preservação do nosso patrimônio.

6 A representação gráfica dos hominídeos, que culmina com a representação do *H. Sapiens* como um homem branco e alto, deve ser problematizada pelo professor, ainda mais por ser uma imagem muito comum nos livros didáticos. O professor deve perguntar por que não vemos mulheres sendo representadas, e também por que a diversidade de fenótipos do *H. Sapiens* não é exposta.

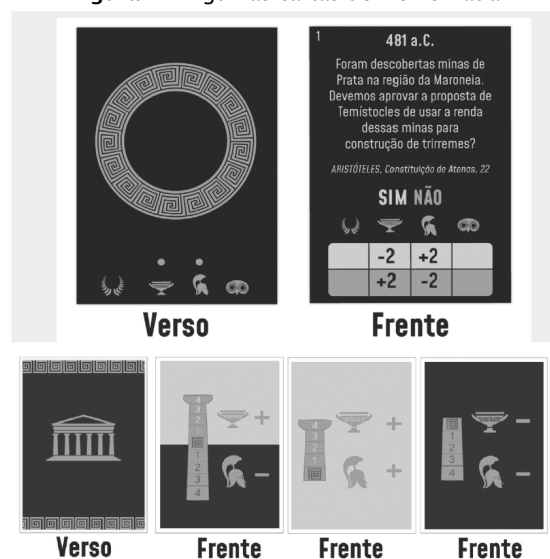
7 Nome que remete ao fóssil de uma *Australopithecus Afarensis*.

DEMOKRATIA E O ENSINO DA GRÉCIA ANTIGA

O *Demokratia* foi desenvolvido em 2021, norteado pelas ideias de promover uma educação voltada para valores cidadãos e de uma dinâmica que fosse, ao mesmo tempo, cooperativa e lúdica. Na proposta, priorizou-se um jogo de tabuleiro físico, por haver uma sensação de saturação do ambiente virtual devido ao isolamento social provocado pela Covid-19. O jogo foi inspirado em outro, o *Reigns: The Concil*⁸, que possui elementos que remetem a uma monarquia medieval europeia.

Demokratia simula as instituições da *Boulé* (conselho) e da *Eclésia* (assembleia), criando um ambiente para debater propostas e propor ações políticas. Além disso, toda sua estética foi baseada na cerâmica ática (Santos Júnior, 2021). O jogo é composto por um tabuleiro com 4 pilares, que mantêm a *pólis* harmônica: Povo, Religião, Tesouro e Liga de Delos. Os pilares não podem ficar com uma pontuação muito alta ou baixa, com o risco de a democracia ruir e, com isso, todos os jogadores perdem. O jogo também possui 4 Moedas para marcar a pontuação no tabuleiro, 37 cartas-proposta, 26 cartas-objetivo, 36 cartas-evento, 5 fichas de cidadão e 1 ficha de Pritane.

Figura 2 - Algumas cartas do Demokratia



Fonte: Acervo das autoras.

Cada carta-proposta traz uma ação a ser debatida. Sua recusa ou aprovação afetam os pilares marcados no verso na carta. Com isso, tem-se a simulação do *probouleuma*⁹ do conselho. As cartas foram feitas a partir de fontes literárias, com indicação da referência. Assim, o jogador deve debater problemas que os atenienses enfrentaram. Essas referências também estão presentes nas cartas-evento, que trazem uma situação inesperada para demonstrar que, por vezes, acontecimentos externos afetam diretamente a vida política e alteram os planos dos cidadãos. O participante deve encontrar um equilíbrio na realização de objetivos pessoais (expostos na carta-objetivo) e coletivos, mantendo a cidade harmônica. Há duas cartas-objetivo diferentes, são elas: Tirano e Oligarquia. O objetivo de ambas é derrubar a democracia. Com isso, o jogo simula como atores antidemocráticos podem se valer das instituições democráticas em prol de suas vontades. No geral, o jogo busca mostrar que a democracia sempre está em risco, e por isso, precisa ser constantemente defendida através do debate público.

A mecânica do jogo é baseada em turnos compostos por debate e votação. O jogador que tirar o número mais alto no dado fica com a carta Pritane, e deve escolher uma carta-proposta para apresentar. Após a leitura da carta, os demais jogadores recebem a carta Cidadão e cada um deve argumentar a favor ou contra a proposta. Finalizado o debate e realizada a contagem de votos, as moedas são movidas nos pilares conforme indicado na carta. Após essa etapa, é retirada uma carta-evento. Na sequência, jogadores lançam os dados para escolher o novo Pritane, com exceção daqueles que já ocuparam a função. O jogo termina quando todos os jogadores tiverem cumprido a função de Pritane. Com isso, a mecânica do jogo busca simular a importância do sorteio para a democracia ateniense, bem como a rotatividade das funções, já que o cidadão participava da *Boulé* apenas duas vezes de forma não consecutiva.

Portanto, o *Demokratia* problematiza a participação nas instituições democráticas, o sentido da cidadania e a presença da antiguidade nos dias de hoje, sobretudo no que se refere ao vocabulário político (Leite; Silva; Carmo, 2022). Assim, busca-se ensinar sobre a democracia ateniense, particularmente suas instituições e magistraturas, além de promover a argumentação crítica dos alunos, haja vista que cada um deve construir seu discurso de forma a convencer os demais jogadores.

8 O jogo foi criado por Bruno Faidutti, Herve Marly, Arnaud de Bock e está sob a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International Licence*.

9 Decisões tomadas pelo conselho que deveriam ser ratificadas na assembleia. Era uma maneira de o conselho controlar o que seria votado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gamificação no ensino de História não deve ficar restrita a ilustrar ou reforçar conhecimentos previamente expostos pelo professor, pois se assim for, o docente reforçará a educação bancária, usando apenas outra roupagem. O jogo na sala de aula deve ir além do objetivo de revisão ou fixação de conteúdos, porque corre o risco de se tornar uma prova em outro formato. Portanto, trazer um jogo para a sala de aula, por si só, não faz com que a aula seja menos tradicional.

Os jogos aplicados ao ensino de História devem priorizar o uso das fontes, dos conceitos historiográficos e apontar para as metodologias utilizadas. Ademais, deve estar bem claro quais conteúdos, habilidades e competências serão trabalhados a partir do jogo para que o aluno construa, de forma crítica, um raciocínio histórico.

Os jogos desenvolvidos pelo *Humanyzarte* alcançaram seus objetivos no processo da formação do professor-pesquisador dos licenciados, pois ao serem aplicados em sala de aula, tiveram resultados altamente positivos. Os jogos também permitiram a construção de uma experiência afetiva que valoriza mais a cooperação do que a competição, fundamental quando se pensa jogo no contexto do neoliberalismo (Pureza, 2022). Por fim, o jogo é uma linguagem que permite a expressão criativa dos alunos. *Evolucy* e *Demokratia* só existem por causa do empenho e da criatividade dos alunos, que ousaram expressar os resultados de suas pesquisas em outras linguagens. Universidade e escola devem ser iguais: espaços de conhecimento e liberdade que potencializem a criatividade dos educandos para que se sintam sujeitos participantes do processo. O jogo não se joga sozinho, nem o processo de aprendizagem ocorre só: participação ativa é um dos mecanismos mais transformadores da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 dez. 2023.

FARIAS JÚNIOR, José Petrúcio de. As periodizações da História Geral e da História Antiga nos Manuais de Ensino de História no Brasil: limitações e proposições. **Outros Tempos**, 16, 28, 2019, p. 106 -127.

FERRARINI, Rosilei; SAHEB, Daniele; TORRES, Patrícia Lupion. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 57, n. 52, p. 1-30, e- 15762, abr./jun. 2019.

GIACOMONI, Marcello P.; PEREIRA, Nilton M. (Orgs.). **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

LE GOFF, Jacques. **A história deve ser dividida em pedaços?** São Paulo: Editora Unesp, 2015.

LEITE, Priscilla Gontijo; BARROS, Juliana da Silva. Ensino de Pré-História: Experiências a partir da Monitoria. **Revista Labirinto**. n.26, p. 295-311, 2017.

LEITE, Priscilla Gontijo. BORGES, Cláudia Cristina do Lago. *Evolucy*. Uma Gamificação para o ensino de Pré-História. **História em jogo: as questões do tempo presente e os desafios do ensino de História**. OLIVEIRA, Airan dos Santos Borges de; COSTA, Maria da Conceição da Silva (org.) São João de Meriti: Desalinho, 2020.

LEITE, Priscilla Gontijo. SILVA, Laryssa Alves da. CARMO, Millena Luzia Caralho do. O uso de tecnologias no ensino de História Antiga: propostas metodológicas do projeto Vocabulário Político da Antiguidade. In: BORGES, C. C. L; LEITE, P. G. (orgs.). **Experiências docentes e a construção do saber histórico**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. (Coleção Experimentos e reflexões sobre práticas no ensino de História, v. 4)

MELO, Francinelly Pereira de. **Evolucy: desenvolvimento e utilização de novas tecnologias aplicadas ao ensino da Pré-História**. Orientadora: Priscilla Gontijo Leite. (Graduação) – Licenciatura em História, Centro de Ciências Humanas, Línguas e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2021.

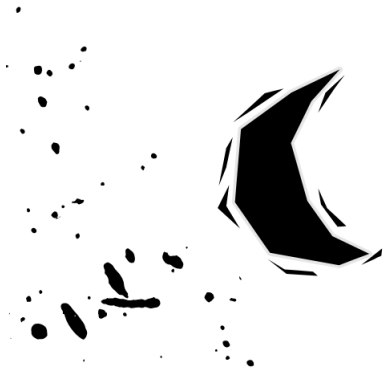
MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

PUREZA, Fernando Cauduro. “Mais um turno”: civilization e a narrativa neoliberal sobre a (a-)história. In: BORGES, C. C. L; LEITE, P. G. (orgs.). **Experiências docentes e a construção do saber histórico**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. (Coleção Experimentos e reflexões sobre práticas no ensino de História, v. 4)

SANTOS JUNIOR, Isaias L dos. **Demokratia**. Orientadora: Priscilla Gontijo Leite. (Graduação) – Licenciatura em História, Centro de Ciências Humanas, Línguas e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2021.

SOUZA, Matheus Varga de. Nativos americanos na BNCC: entre Pré-História e Antiguidade? **Temporalidades**, v. 11, n. 2, 2019, p. 666-687.





Ensinar e aprender história em contextos digitais

Sara Dias-Trindade¹

INTRODUÇÃO

Conhecer a História, construir conhecimento histórico assume, hoje, novos desafios e, sobretudo, novas competências. De fato, estando hoje digitalizadas diversas fontes históricas e, para além disso, proliferando em acesso aberto todo um manancial de informação, de teor mais ou menos científico ou acadêmico, torna-se praticamente indispensável compreender como *navegar* no oceano que é o mundo digital.

Nesse sentido, entendemos que passa pela escola esse conhecimento, essa capacitação, ou seja, a preparação dos jovens alunos para viverem em um mundo cada vez mais digital e para saberem onde e em que condições podem ter acesso ao conhecimento.

Mais do que compreender a História, é hoje necessário nas escolas ajudar os estudantes a compreenderem um passado já não visível e ajudá-los a desenvolver capacidades de espírito crítico, análise de fontes ou multiperspectiva. Em Portugal, os documentos normativos fazem referência exatamente a essas questões, salientando a importância de que,

recorrendo à multiperspetiva e a comparações entre realidades espaço-temporais distintas, o aluno adquir[a] a compreensão do mundo em que vive e uma consciência histórica que lhe permit[a] assumir uma posição informada e participativa na construção da sua identidade individual e coletiva, numa perspetiva humanista; um método que valoriza a análise exaustiva de fontes diversificadas e promove o desenvolvimento de uma perspetiva crítica, possibilitando a desconstrução de informação, identificando o erro e a ilusão, promovendo

¹ Doutora em História e em Ciências da Educação. Departamento de História e de Estudos Políticos e Internacionais da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. sdtrindade@letras.up.pt.

Ao longo deste trabalho, procura-se explicar a importância da formação inicial de professores para um uso pedagógico dos recursos e das tecnologias digitais para fomentar exatamente o que acima é referido e, em seguida, há exemplos concretos de recursos e ambientes digitais que podem contribuir para potencializar a construção de conhecimento histórico.

São, assim, objetivos deste trabalho, demonstrar não só a importância de compreender como utilizar esses recursos e tecnologia digitais, mas também descrever de que forma eles podem ser aplicados nas aulas de História no Ensino Médio e Fundamental, através de estratégias preparadas por professores competentes para potencializar as aprendizagens em História através do uso do digital.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA EM UMA ERA CADA VEZ MAIS DIGITAL

Tavares (2009, online) refere que “a sociedade da informação não implica necessariamente a morte de Gutenberg. Permite é o acesso rápido, cómodo e económico ao conhecimento”. Para além disso,

para saber ‘ler’ a informação, debater e seleccionar mensagens, fundamentadamente, é preciso saber interpretar fontes, analisar e seleccionar pontos de vista, comunicar sob diversas formas, apostar em metodologias que envolvam os alunos no acto de pensar historicamente (Barca, 2007, p. 6).

Assim, consideramos que o carácter multimídia que a tecnologia digital atualmente assume pode permitir, ao estudante de História, o desenvolvimento de aptidões, sobretudo ao nível do raciocínio crítico, e auxiliar no desenvolvimento da capacidade de perceber a complexidade associada ao conhecimento histórico (Dias-Trindade; Carvalho, 2019).

Porém, para que esse estudante seja preparado para pensar e fazer um uso pedagógico dos ambientes digitais na sua construção de conhecimento histórico, precisa que os próprios professores estejam preparados para ensinar História fazendo esse mesmo uso pedagógico desses ambientes digitais.

Consideramos, assim, fundamental ultrapassar a questão atualmente tão repetida, sobre os nativos digitais, sobre como os

jovens de hoje estão tão imersos em uma cultura digital que são naturalmente hábeis para dela fazer uso nas diferentes tarefas do seu quotidiano, e fazer uso dessa expressão (nativo digital) na acepção que Prensky colocou em 2010: o estudante *nativo digital* quer aprender de forma diferente, pensa de forma diferente. Tantas e tantas vezes tem sido referido que o nativo digital está naturalmente apto a viver adequadamente em um mundo cada vez mais digital, partindo dessa expressão veiculada até anos antes por Prensky, mas o que esse autor preconiza é, sobretudo, o fato de que o professor precisa pensar em si mesmo mais como um parceiro na construção do conhecimento e menos como guardião desse mesmo conhecimento (Prensky, 2010).

Nesse sentido é, então, necessário formar os novos professores (e em uma época que, pelo menos em Portugal, se afigura como de grande renovação geracional no que diz respeito à população docente) para trabalhar nesses novos ambientes e ajudar alunos que hoje estão ávidos de acesso à informação e muito mais habituados à fluidez e efemeridade de tanta coisa. No que diz respeito aos professores de História em particular, essa preocupação assume, em nosso entender, especial relevância, por permitir, como foi já acima referido, dotar os alunos de competências que lhes permitem viver da melhor forma o que o mundo atual, e o que ainda está para vir, lhes pode trazer. Compreender o passado tem sido sempre a tônica da aula de História enquanto competência que ajuda a melhor ler o mundo que nos rodeia. Hoje, perante o acesso digital a tanto e cada vez mais conhecimento, compreender o passado através de lentes digitais pode contribuir para viver uma cidadania ativa e participativa, devidamente integrada no cruzamento entre espaços analógicos e digitais.

Em Portugal, essa preocupação perpassa muitas normas e diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação, que tem investido, sobretudo nos últimos anos, em formação continuada dos professores, dedicada especialmente aos ambientes educativos digitais. Porém, no que diz respeito à formação inicial de professores, essa preocupação parece estar ausente.

Em Portugal, para ser professor no Ensino Médio e Fundamental, é necessária a conclusão de um Mestrado em Ensino que profissionaliza para uma disciplina específica, por exemplo, a História. Esses mestrados são regulados pelo Decreto-lei nº 79/2014, de 14 de maio (Portugal, 2014), que veio reduzir o peso da formação educacional geral e eliminar as metodologias da investigação em educação como uma área a privilegiar na formação, apostando na importância das didáticas específicas (no que diz respeito ao Ensino

Médio e Fundamental - entre os 12 e os 18 anos de idade dos estudantes).

Na sequência do que atrás referimos, sobre mesmo os mais jovens precisarem se preparar para os usos profissionais dos ambientes digitais, defendemos, assim, a importância de preparar os futuros professores de História com competências para ensinar fazendo um uso pedagógico do que esses ambientes digitais podem ter para enriquecer as aprendizagens em História. Conscientes dessa mesma importância, e aquando da revisão curricular proporcionada pelo Decreto-Lei de 2014, o Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (Ensinos Médio e Fundamental) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto passou a integrar uma Unidade Curricular dedicada, precisamente, a essas temáticas² - a Web e o Ensino da História, lecionada durante o primeiro ano desse mestrado.

Para além de uma aposta do Ministério da Educação português ao nível da formação continuada dos professores em áreas ligadas às competências digitais, consideramos que se torna cada vez mais importante que os professores, em formação inicial, também tenham espaço, na sua preparação profissional, para compreender como fazer um uso pedagógico da tecnologia. Regressando à ideia que, atrás, tivemos já oportunidade de expressar, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem em História, consideramos que tal questão assume ainda maior relevância, tal como passamos a explicar, usando para tal alguns exemplos práticos na seção seguinte.

ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA EM AMBIENTES DIGITAIS: DA TEORIA À PRÁTICA

Entender que compreender a História significa perceber diferentes *modos de pensar* (Von Borries, 2009), diferentes *verdades históricas*, como afirma Petrocelli (2012), e diferentes sistemas que necessitam interagir uns com os outros para se conseguir perceber o todo, leva-nos a apreciar a mais valia dos sistemas digitais que não só nos permitem visitar um passado que não existe mais, como acessar a toda uma miríade de informação que nos pode auxiliar a compreender todas as faces da História. Neste ponto do nosso texto, pretendemos apresentar alguns exemplos de como podem os ambientes digitais ser rentabilizados na aula de história, desde através de acesso direto a fontes primárias, utilização de recursos

digitais preparados para ambientes educativos ou não, bem como recursos que possibilitam reconstruir o passado de forma digital.

De fato, hoje torna-se importante auxiliar os alunos nas aulas de História a compreender e saber analisar criticamente os repositórios onde podem procurar informação. Se, por um lado, um Arquivo nacional ou regional hoje pode apresentar muitos dos seus documentos em formato digital, permitindo-nos um acesso direto à fonte histórica a partir de uma simples conexão com internet, outros repositórios digitais existem disseminados nos espaços digitais sem que exista a devida validação do seu conteúdo. É, pois, importante compreender e saber avaliar cada repositório arquivístico digital, para verificar aonde ir ou não para buscar informação.

A Figura 1 apresenta um extrato de uma página relativa a pedidos de autorização de residência em Portugal, no ano de 1938. A partir do acesso direto a essas fontes (que, nesse caso, podem ser encontradas de forma digital no Arquivo Nacional Português) é possível, hoje, dentro da sala de aula, dinamizar trabalhos, individuais ou coletivos que levam os alunos a contatar diretamente com as fontes e a problematizar sobre fatos históricos do passado. Nesse caso concreto, essa fonte pode permitir ao professor de História levar os alunos a compreenderem quem pretendia entrar em Portugal naquele período - um momento em que existia uma Guerra Civil em Espanha (e vejam-se os vários pedidos provenientes de cidadãos espanhóis) e que movimentos belicistas estavam já em curso em território europeu (e podemos, na Figura 1, também observar o pedido de entrada em Portugal feito por vários cidadãos alemães).

² Para mais detalhes sobre o currículo formativo nesse mestrado, consultar https://sigarra.up.pt/flup/pt/cur_geral.cur_view?pv_curso_id=9001

Figura 1 - extrato de página do Livro de Registos de Autorização de Residência, 12 de janeiro de 1938

Dia 12 de Janeiro de 1938

N.º de ordem	NOMES	Nacionalidades	Idades
174	Fortuna Klascner	alemã	31
175	Manuel Gomes Freixo	espanh.	28
176	Adolf von Calauer	"	27
177	Carl Fuenteforia	"	21
178	Jon Robert Ehrlich	"	19
179	Amadeu da Silva	brasileira	62
180	Heinz Gubling	alemã	18
181	Helena Josefa Freixo	espanh.	17
182	Frede Paranius Finsterlin	italiano	64
183	Alfred Wiesner	alemão	35
184	Jon Dominguez Juelke	espanh.	19
185	Jon Littera Roduza	"	28
186	Adolf Littera	"	58
187	Miguel Loran Zentgraf	brasileira	22
188	Maria Amelia Camilada	brasileira	40
189	Samuel Herich	romena	45
190	Tera Wanklerova	checo-eslovaca	25
191	Herbert Maas	alemão	40
192	Camilo Roduza Arturina	espanh.	22
193	Harry Casper Klotter	alemão	34
194	Reifid Jersensine Ahlstromer	"	40
195	Ernst von Kottow My Kottow	espanh.	28
196	Kurt Kottow	alemão	25
197	Paul Roth	alemão	20
198	Julius Otto Anna Kueper	"	19
199	Walter Max Kueper	"	15
200	Augusta Kueper	alemã	49
201	Gregorio Pineda Oliva	espanh.	20

Fonte: Arquivo Nacional da Torre do Tombo (Ref.ª PT/TT/AC/GCL/H-D/004/00071).

A vertente da Humanização, em nosso entendimento, é um aspecto fundamental para aproximar os alunos dessa disciplina, pelo que é importante que o professor de História consiga trazer mais desses exemplos para a sala de aula, permitindo diversificar fontes e facilitar o acesso àquelas que tenham a devida validade científica. É, pois, importante essa formação profissional que referíamos na seção anterior, naturalmente ao nível da formação inicial, mas também da formação continuada, uma vez que a tecnologia digital se encontra constantemente em evolução. Como referem Dias-Trindade, Moreira e Ferreira (2021, p. 2),

atualmente, [...] tem sido possível perceber que existem alternativas e que as sociedades se adaptam para corresponder ao bem comum. Ao professor cabe essa perspectiva de fluidez, de capacidade de adaptação a novos tempos, até mesmo de uma certa “confiança ingênua”, fruto do efeito da Rainha Vermelha de Lewis Carroll (“estás a perceber, é preciso correr-se o máximo possível, para se ficar no mesmo lugar!”).

Essa constante evolução permite hoje, ao professor de História e aos seus alunos, encontrar a informação de forma mais veloz para preparar aulas de forma diversificada e auxiliar os alunos não só a identificar, como referimos, os melhores repositórios, como a, através desse cruzamento das fontes com a informação histórica em estudo, “problematizar as relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo atual” e “mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo, e para intervir de modo responsável no seu meio envolvente”, como é indicado nas Aprendizagens Essenciais em Portugal (Portugal, 2022, p. 4).

Outra mais-valia dessa relação entre a tecnologia digital e a História passa, também, pela possibilidade de reconstruir um passado já não existente, como referido no início desta seção. Tal como a humanização da História, também a visualização do passado pode contribuir para melhor compreendê-lo. Para conseguirmos fazê-lo, são muito úteis as reconstituições, agora possíveis, por exemplo, através de realidade aumentada ou realidade virtual, e passíveis de ser preparadas com o auxílio de informação histórica ou arqueológica adequada. Dias-Trindade, Silva e Carvalho (no prelo) explicam a relevância da utilização desse tipo de informação em contexto educativo, pois “a reconstituição virtual de um espaço arqueológico contribui para o aumento do *engagement* do público em geral e para tornar a informação mais ‘legível’ quando permite ‘tornar visível o invisível’ e eliminar fronteiras de tempo e de espaço”.

A Figura 2, que integra uma fotografia atual de uma porta de entrada de uma cidade romana em Portugal (Conímbriga) e uma reconstituição 2D dessa mesma porta, feita a partir dos dados arqueológicos existentes sobre o espaço, procura contribuir para ilustrar o que hoje é possível concretizar através de recursos digitais. A partir dessas informações, é possível fazer a reconstituição 3D desse espaço (uma porta hoje praticamente inexistente, mas que integra o núcleo arqueológico do Museu Monográfico de Conímbriga). Articular esse desenho 3D com uma explicação preparada de acordo com as aprendizagens realizadas na aula de História (conteúdos sobre o Império Romano que integram os programas portugueses

dessa disciplina, tanto no Ensino Fundamental como no ensino Médio) pode auxiliar os alunos a compreenderem melhor o espaço e o contexto a ele associado.

Figura 2 – Porta de *Selium* em Conímbriga (Portugal) e sua possível reconstituição 2D



Fonte: Pessoa *et al.* (1991).

Esse exemplo integra-se a um projeto que tem como principal objetivo permitir às escolas um contato mais concreto com a história e a história local, e contribuir para que, desde muito cedo, os estudantes comecem a reconhecer e a avaliar devidamente a importância dos recursos patrimoniais locais. Esse contato pode ser feito na geografia física, na geografia virtual, ou no cruzamento entre as duas geografias.

Nessa relação entre a História e a tecnologia digital, também pode ser bastante interessante acessar as fontes para produzir novos recursos ou melhorar os existentes, fomentando um cruzamento entre o desenvolvimento de competências transversais (como o trabalho colaborativo e o desenvolvimento do espírito crítico) e a

construção de conhecimento histórico, tal como através do exemplo apresentado na Figura 3.

Figura 3 – Exemplo de um trabalho realizado por alunos do Mestrado em Ensino de História no 3º CEB e no ES na Unidade Curricular A *web e o ensino de história*, FLUP, 2023

Almocreve (Idade Média)

Os **almocreves** eram pessoas de diversas origens socioeconômicas, étnicas e culturais que conduziam animais de carga e/ou mercadorias de uma terra para outra em Portugal, durante a *Idade Média* e até tempos bem recentes: meados do século XXI¹. A sua presença em Portugal está documentada desde os inícios da nacionalidade, atestada em diversos forais medievais². Muito do seu sucesso e centralidade na vida econômica do reino e na circulação interna resultava, como salienta Humberto Baquero Moreno, da sua "mobilidade, [e] capacidade de adaptação ao solo"³ que permitiam uma maior rapidez à deslocação das suas montadas, mesmo com as difíceis condições da rede viária medieval⁴.



¹ MACEDO, Jorge Borges de – *Problemas de História da Indústria Portuguesa do Século XVIII*. Lisboa: Associação Industrial Portuguesa, 1963, p. 132.

² MORENO, Humberto Baquero – *A Apêlo dos Almocreves no desenvolvimento das comunicações inter-regionais portuguesas nos fins da Idade Média*. Porto: Brasília Editora, 1979.

³ MORENO, Humberto Baquero – *A Apêlo dos Almocreves no desenvolvimento das comunicações inter-regionais*... p. 7.

⁴ MORENO, Humberto Baquero – "Alguns documentos para o estudo das estradas medievais portuguesas". In *Revista de Ciências do Homem*. vol. V, série A, 1972, pp. 97-110.

Fonte: Autoria própria (2023).

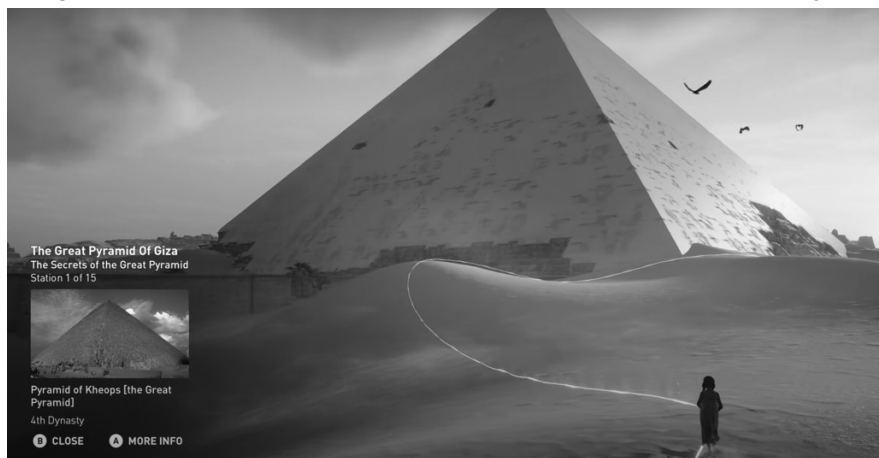
Levar os alunos a problematizar de forma crítica a informação existente na *Wikipédia* era o objetivo de um dos trabalhos solicitados aos alunos do 1º ano do Mestrado em Ensino de História na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. No âmbito desse trabalho, os alunos deveriam melhorar conteúdos, corrigir ou criar informação nesse repositório digital colaborativo, contribuindo, assim, para criar espaços com conhecimento pertinente, correto e, nesse caso, também pensado para as aprendizagens em História e para a futura atuação desses agora estudantes e, em um futuro bem próximo, professores de História. Assim, os estudantes foram levados a analisar a informação existente nesse repositório, estudar os seus conteúdos e preparar informação baseada em fontes históricas ou historiográficas, e preparar novos ou melhorados conteúdos que tivessem, também, aplicabilidade no contexto de uma aula de História.

Finalmente, interessa-nos também transpor para uma realidade que não foi originalmente pensada para ser utilizada em contexto educativo: a da indústria dos jogos eletrônicos.

Se estruturada uma aula com um guia de trabalho que encaminhe os alunos através do passado para, percorrendo as atividades de um jogo eletrônico, compreender melhor esse mesmo passado e serem capazes de construir as suas próprias aprendizagens, então os jogos eletrônicos podem contribuir para

potencializar os processos educativos. A Figura 4 remete para um jogo eletrônico comercial – *Assassin's Creed* – que em 2018 passou a incluir um modo educacional, fruto da consciência dos seus autores (e dos pedidos de diversos professores) de que existe potencial educativo nesse tipo de recurso digital³.

Figura 4 – Screenshot da versão *Discovery Tour Assassin's Creed Ancient Egypt*



Fonte: Autoria própria (2023).

De fato, Chapman (2016, p. 174) refere que

[...] nos videojogos históricos podemos aprender o que, e muitas vezes como [...] que ações foram desenvolvidas por grupos ou agentes históricos em particular, o uso ou a necessidade de realizar essas ações, através do que nos é proporcionado, enquanto jogadores.

Ora, quando temos perante nós alunos que não se sentem muito motivados para a aprendizagem da História, que muitas vezes não encontram relação entre o passado e o presente, e quando a complexidade associada ao conhecimento histórico parece uma barreira intransponível, os jogos podem se constituir em uma janela “audiovisual aberta para o passado” (Dias-Trindade; Moreira, 2018, p. 76).

Também já existem outros jogos eletrônicos preparados a partir de conteúdos científicos devidamente validados, e que são preparados precisamente para serem utilizados em contexto educacional. Veja-se, a título de exemplo, o jogo eletrônico *Valete*

*vos viatores*⁴, preparado no âmbito de um projeto europeu. Nesse caso, o professor de História poderá entender que as informações apresentadas no jogo serão fidedignas, uma vez que preparadas por profissionais que conhecem profundamente os conteúdos.

Quando tratamos desse tema – a utilização de jogos eletrônicos na aula de História – precisamos apenas pensar que o fundamental é criar um guia de trabalho que auxilie o aluno na construção de conhecimento e, mesmo que o jogo seja comercial e, por isso, possa incluir algum tipo de anacronismo, basta ao professor auxiliar o aluno a jogar em uma perspectiva crítica, e procurar justificar a existência de qualquer tipo de anacronismo.

Assim, também a capacidade de comunicação em História pode ser trabalhada nesse tipo de estratégia, fazendo uso do potencial motivador que pode ter a inclusão de jogos na aula de História, se ele for acompanhado de trabalho definido e estruturado, que leve os alunos a raciocinarem sobre os movimentos operados, sobre as consequências das opções tomadas ao longo do jogo⁵.

NOTAS FINAIS

Essa área, de cruzamento entre o analógico e o digital, do físico e do virtual, pode trazer às aulas de História novas metodologias e novas estratégias de ensino e de aprendizagem. A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, precisa apostar nessa interação entre a pedagogia e a tecnologia para melhorar o potencial dos processos educacionais. É importante compreender como podemos utilizar os recursos digitais para criar cenários educacionais em que a construção de conhecimento histórico se faz de forma motivadora e aliciante, e se articula com uma diversidade de competências transversais (Dias-Trindade; Moreira, 2021). Contudo, também é importante auxiliar os alunos a viverem e conviverem em um mundo onde o digital tem presença cada vez maior.

Os exemplos que trouxemos a este trabalho procuram demonstrar isso mesmo: que é possível ao professor de História trazer diferentes recursos para a sala de aula e fazer com que esses mesmos recursos preparem os seus alunos para compreender o passado e o articularem com o seu presente; também para se

⁴ Acessível em <https://en.unav.edu/web/valete-vos-viatores/videojuego>

⁵ Por exemplo, no jogo *Forge of Empires*, a primeira habitação tem obrigatoriamente que ser construída junto ao curso de água. Dado que os alunos estudam nas aulas de História que as primeiras civilizações surgem precisamente junto de grandes cursos de água, torna-se simples ao professor pedir aos alunos que questionem o que no jogo é pedido e a sua relação com os conteúdos históricos lecionados sobre as primeiras civilizações.

prepararem para um futuro que, na verdade, é hoje, e para nós, cada vez mais desconhecido.

Fugir desse *novo* mundo, ignorar o fascínio que os nossos estudantes sentem pelos ambientes digitais, que têm potencial enorme para melhorar o processo pedagógico, será um erro. Esses recursos podem e devem se afirmar, inseridos em ecossistemas digitais de aprendizagem, como um meio para ajudar os estudantes a pensarem, a resolverem problemas, a criarem e a colaborarem com os outros (Dias-Trindade; Moreira, 2018). Preparar o professor de História para essa realidade é, assim, e no nosso entender, incontornável.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. A educação histórica numa sociedade aberta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n.º 1, p. 5-9, Jan/Jun 2007.

CHAPMAN, Arthur. **Digital Games as History**: How videogames represent the past and offer access to historical practice, Nova Iorque: Routledge, 2016.

DIAS-TRINDADE, Sara; SILVA, Ricardo Costeira da; CARVALHO, Pedro C. Cidades no norte da Lusitânia Romana em cenários de aprendizagem 3D. In: GARCÍA-VALCÁREL, Ana; GONÇALVES, Vítor Barrigão; MOREIRA, José António; GUTIEZ CUEVAS, Pilar (orgs.). **IX Conferência Ibérica de Inovação na Educação com TIC (ieTIC2023)**: livro de atas. Bragança: Instituto Politécnico, 2023. No prelo.

DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, José António. **Educação digital para o desenvolvimento curricular e aquisição de competências transversais**, Santo Tirso: WhiteBooks, 2021.

DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, José António; FERREIRA, António Gomes. Evaluation of the Teachers' Digital Competences in Primary and Secondary Education in Portugal with DigCompEdu CheckIn in Pandemic Times. **Acta Scientiarum – Technology**, v. 43, e56383, 2021.

DIAS-TRINDADE, Sara; CARVALHO, Joaquim Ramos de. **História, tecnologias digitais e mobile learning**: ensinar História na Era Digital, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019.

DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, José António. Forge of Empires: criação de ambientes online para o desenvolvimento de competências de aprendizagem e para a compreensão da evidência histórica e de anacronismos. **Revista Momento - Diálogos em Educação**, v. 27, n. 1, p. 70-89, jan/abr 2018.

PETROCELLI, Heather O. **Portland's "Refugee from Occupied Hollywood"**: Andries Deinum, his Center for the Moving Image, and Film Education in the United States. 2012. 137 f. Dissertação (Master of Arts in History), Portland State University, Portland, 2012.

PESSOA, Miguel *et al.* **A muralha augustana de Conímbriga**: Condeixa-a-Velha: elementos de estudo. Condeixa: s. n., 1991.

PORTUGAL. Governo. **Decreto-Lei nº 79** de 14 de maio de 2014. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. **Diário da República** n.º 92/2014, Série I, Lisboa, 14 mai. 2014, p. 2819-2828.

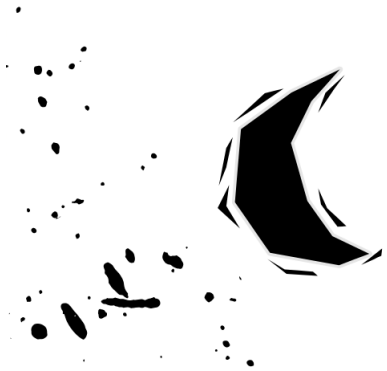
PORTUGAL. Ministério da Educação. **Aprendizagens Essenciais em História**. Lisboa: Ministério da Educação, 2022.

PRENSKY, Mark. **Teaching digital natives**: Partnering for real learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2010.

TAVARES, Adérito. **As novas tecnologias no ensino da história** [online], 2009. Disponível em: <http://acessibilidadeblog.blogspot.pt/2009/04/as-novas-tecnologias-no-ensino-da.html>. Acesso em: 29 mar 2023.

VON BORRIES, Bodo. Competence of historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of the historical canon? In: SYMCOX, L.; WILSCHUT, A. (eds.). **National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history**. s. l.: Information Age Publishing, 2009. p. 283-306.





Ensino de história e grupos de pesquisa: rastros de uma comunidade disciplinar

Marcus Bomfim¹
Hiago Gonçalves²

INTRODUÇÃO

O rastro não é somente o desaparecimento da origem, ele quer dizer aqui [...] que a origem nem ao menos desapareceu, que ela não foi constituída senão em contrapartida por uma não-origem, o rastro que se torna, assim, a origem da origem (Derrida, 1973, p. 90).

Nossa escolha por utilizar a palavra *rastro* no título e trazer uma citação do filósofo Jacques Derrida sobre esse conceito como epígrafe fala de nosso interesse com este texto. Um interesse que não coincidiu com a proposta apresentada para participar de uma discussão sobre os pesquisadores e grupos de pesquisa de quem publica *em* Ensino de História no âmbito do Pré-Enpeh 2022 (ABEH, 2022)³, mas que emergiu a partir dos movimentos feitos para participar dessa discussão. Desse modo, desejamos sublinhar que os dados produzidos ao longo do processo – aqui percebidos como *rastros* – nos permitem problematizar a comunidade disciplinar do Ensino de História no que se refere às áreas que lhe borram as fronteiras, e aos seus desdobramentos políticos, epistemológicos e administrativos.

Assim, para explicitar quem são os pesquisadores que publicam em/no Ensino de História² e os grupos de pesquisa dos quais fazem parte, utilizamos como recorte para a produção do material empírico

1 Doutor em Educação (UFRJ). Universidade Federal de Juiz de Fora. marcus.bomfim@gmail.com

2 Licenciando em História. Universidade Federal de Juiz de Fora. hiago2222@outlook.com

3 A discussão pode ser acessada em: <https://www.youtube.com/watch?v=CVVF7kQooc0>.

a ser explorado duas das principais plataformas de divulgação científica da área: a Revista História Hoje e a Revista Educação & Ensino. Foram dois os critérios que subsidiaram essa escolha. O primeiro diz respeito ao compromisso – expresso por meio do foco e do escopo dessas revistas – com a publicação de pesquisas situadas no campo do Ensino de História, como se pode observar:

A Revista História Hoje - de acesso livre - é uma publicação semestral da Associação Nacional de História - ANPUH - Brasil que se dedica a divulgar resultados de pesquisa, reflexões, projetos e experiências voltados para temas que privilegiem a articulação entre História, Ensino de História e Formação Docente e também a criar um espaço institucional de debate sobre os diferentes lugares de atuação dos profissionais da área, especialmente nos âmbitos das escolas de Educação Básica e dos cursos superiores (Revista História hoje, n.d.). O campo de discussão da Revista História & Ensino engloba: ensino de história; educação histórica; metodologias para o ensino de História; aprendizado histórico; Didática da História; construção do saber histórico escolar; história da disciplina de História (escolar ou acadêmica); estágio de História; ensino de História extraescolar; História da Educação; currículo de História (escolar ou acadêmico); cognição histórica; relações entre Ensino de História e História Pública; formação do professor de História; História da infância e da juventude (Revista História & Ensino, n.d.).

O segundo critério está vinculado à classificação dessas revistas no sistema brasileiro de avaliação de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes⁴, que no quadriênio 2017-2020 classificou-as no mais alto nível (A1). Em outras palavras, ambas são consideradas revistas científicas de excelência. O recorte temporal adotado nesta pesquisa engloba todos os volumes publicados pelas revistas entre 2018 e 2022, que correspondem aos últimos 5 anos completos⁵. Assim, foram encontrados 10 volumes referentes à Revista História Hoje⁶ e oito volumes relativos à Revista História & Ensino⁷.

4 Por mais meritocrático e, por isso, excludente que esse critério possa parecer, nossa intenção não é reforçar a hierarquia entre os estratos de qualificação da Capes (A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C). Embora isso acabe sendo inevitável, uma vez que os periódicos de *Qualis* superior tendem a receber maior adesão da comunidade acadêmica, ou seja, são mais lidos, debatidos e citados – esses sim, são pontos centrais para a discussão que estamos aqui propondo.

5 Essa escolha diz respeito à capacidade de análise dos dados produzidos.

6 Considerando que a revista realiza publicações semestrais, é importante mencionar que um desses volumes pertence a uma edição especial da revista, publicada em 2021. O volume referente ao segundo semestre de 2022 ainda não havia sido publicado quando da compilação dos dados, em outubro de 2022.

7 Até o momento de elaboração deste escrito, os volumes referentes ao ano de 2022, que também são semestrais, não haviam sido publicados por essa revista.

Para facilitar a apresentação dos rastros construídos e produzirmos nossas análises, optamos por dividir o texto em duas seções. Na primeira, nosso foco são as relações entre os campos da Educação, da História e do Ensino de História. Na outra, abordamos brevemente o efeito dessas relações com ênfase em uma discussão sobre a geopolítica do conhecimento. Por fim, nas considerações finais, levantamos questões que consideramos relevantes para um olhar mais abrangente sobre a comunidade disciplinar do Ensino de História.

PUBLICAÇÕES EM ENSINO DE HISTÓRIA: BORRANDO FRONTEIRAS?

Logo no início da investigação, foi possível observar que as duas revistas publicam, em média, 15 textos por edição – considerando as seções Apresentação, Dossiês, Artigos, Entrevistas e Resenhas, no caso da revista História Hoje; e Apresentação e Artigos, no caso do periódico História & Ensino. Um interessante aspecto desse balanço diz respeito à quantidade de autores em relação à quantidade de textos. Observamos que, na maioria das edições, o número de autores é quase o dobro do número de publicações, o que indica um saldo significativo de textos sendo produzidos em coautoria por esses pesquisadores.

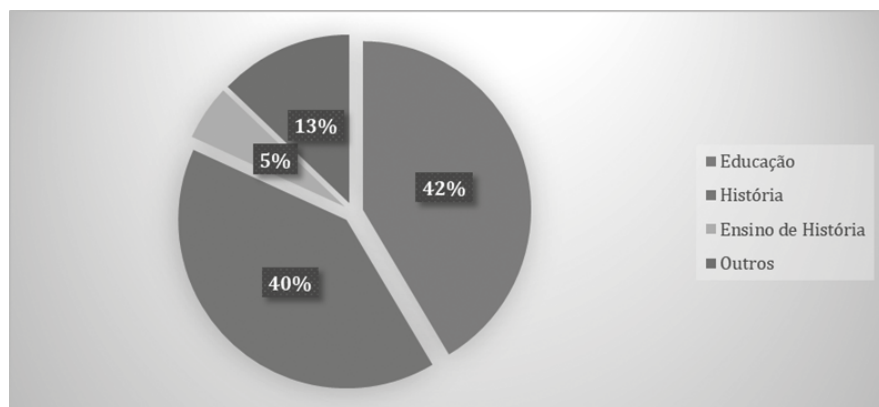
Ainda que não seja nosso foco no texto, entendemos que esse dado pode sugerir a existência de diálogos entre pesquisadores e grupos de pesquisa, o que, em nossa perspectiva, é percebido como produtivo para a consolidação do campo. Ademais, concordamos com Lopes e Costa (2012, p. 752), que esse processo de produção bibliográfica também precisa ser fomentado entre orientador e orientandos, pois “contribui para a formação dos mestrands e doutorandos, bem como insere os pesquisadores em formação na produção de conhecimento da área e em seus meandros político-acadêmicos”.

Também consideramos pertinente cotejar o lugar institucional dos autores e autoras que publicaram nas Revistas História Hoje e História & Ensino. Essa fase da pesquisa demonstrou-se bastante complexa, pois dependendo do percurso analítico que tomássemos, as respostas angariadas poderiam ter sido completamente distintas. O elemento primordial nesse levantamento foram os departamentos, institutos ou faculdades a que estão associados os pesquisadores e pesquisadoras das Revistas. Assim, uma pessoa que, por exemplo, seja Doutora em História, mas atue no departamento de Educação e esteja cadastrada no programa de pós-graduação em Ensino

de História, foi alocada na categoria *Educação*, uma vez que privilegiamos os departamentos, institutos ou faculdades aos quais estão associados os autores e autoras, acreditando que essa unidade é a que melhor representa o vínculo institucional desses sujeitos.

Nos casos em que não foi possível identificar, pelo Lattes, a associação desses pesquisadores e pesquisadoras com departamentos, institutos ou faculdades, recorremos aos programas de pós-graduação que eles atuam para obter as informações necessárias. Quando o vínculo com programas de pós-graduação era inexistente, recorriamos à última formação dessas pessoas⁸. Dessa forma, obtivemos um mapeamento conciso dos campos de pertencimento daqueles pesquisadores e pesquisadoras que publicaram nas Revistas durante o interstício analisado⁹. O gráfico a seguir demonstra o resultado atingido:

Gráfico 1 – Lugar institucional dos/as pesquisadores/as que publicam nas revistas científicas *História Hoje* e *História & Ensino*



Fonte: Elaborado pelos autores.

Esse gráfico nos informa, de imediato, sobre duas questões caras à discussão que priorizamos neste texto. Uma é a reafirmação da hegemonia do *Ensino de História como lugar de fronteira* (Monteiro, 2007; Monteiro; Penna, 2011), sobretudo entre os campos da Educação e da História. A outra é que 13% dos/as pesquisadores/as não puderam ser classificados nos lugares institucionais da Educação, do Ensino de História e da História.

⁸ No que tange às áreas da última formação, desconsideramos o pós-doutorado dos/as pesquisadores/as que detêm esse grau de formação.

⁹ Dados produzidos a partir de consulta aos currículos dos autores e autoras na plataforma Lattes.

No que diz respeito à primeira questão, é preciso problematizar a tradição da organização administrativa das universidades e da definição das áreas do conhecimento no contexto da Capes. Não há, nas universidades brasileiras, uma instância administrativa voltada exclusivamente para tratar da formação inicial ou de pesquisadores em *ensino de História*. Essa formação é, de modo geral, fatiada entre Institutos ou Departamentos de História, que oferecem as disciplinas da formação bacharelesca, muitas das vezes esquecendo que também está atuando na formação docente; e Faculdades de Educação, que oferecem as disciplinas voltadas para a Licenciatura, mas frequentemente sem explorar as especificidades epistemológicas da área do conhecimento acadêmico-científico que lhe serve de referência.

Assim, é preciso sublinhar que o Ensino de História não existe ainda como área autônoma na Capes, apesar de, como afirma Miranda (2019, p. 92), a partir do diálogo com Pierre Bourdieu, tratar-se de um “microcosmo dotado de regras próprias e, conseqüentemente, de graus de autonomia”. Desse modo, destacamos que, mesmo havendo um número considerável, e em viés progressivo, principalmente a partir da criação do Mestrado Profissional em Ensino de História em 2014, de pesquisadores/as que têm o ensino de História como foco de suas investigações, o que produz implicações epistemológicas, administrativas, políticas e até profissionais, é difícil situá-los institucionalmente no Ensino de História, sobretudo considerando os limites que atravessaram a produção dos dados que compõem o Gráfico 1.

Para fins de exemplificação, peguemos o caso de uma pesquisadora renomada do campo do Ensino de História no Brasil e que é de nossa universidade, a UFJF: Sônia Miranda. Ela possui graduação e mestrado em História e doutorado em Educação. Fez sua carreira majoritariamente na Faculdade de Educação, e fez parte do programa de pós-graduação em Educação, de forma que ajudou a formar mestres e doutores em Educação. Praticamente toda a sua produção acadêmica tem o ensino de História como foco de investigação, assim como a de seus orientandos de mestrado e doutorado, mas ela institucionalmente fica vinculada à área da Educação, e não no Ensino de História.

Quanto aos 13% de pesquisadores/as que não se enquadram na Educação, no Ensino de História ou na História, reconhecemos que esse dado é bastante complexo. Ele fala de outros lugares de enunciação, que não aqueles que podemos assinalar como tradicionais, quando o que está em jogo é a produção sobre o ensino de História. Ele sugere que a pesquisa *em* Ensino de História tem mobilizado pesquisadores de outros campos disciplinares.

Um possível efeito desse movimento, que precisa ser confirmado por meio de pesquisas mais específicas, e que nos interessa aqui, é a desestabilização do sentido hegemonizado de comunidade disciplinar como o conjunto de profissionais que se organizam na defesa de seus interesses e carreira (Costa; Lopes, 2016).

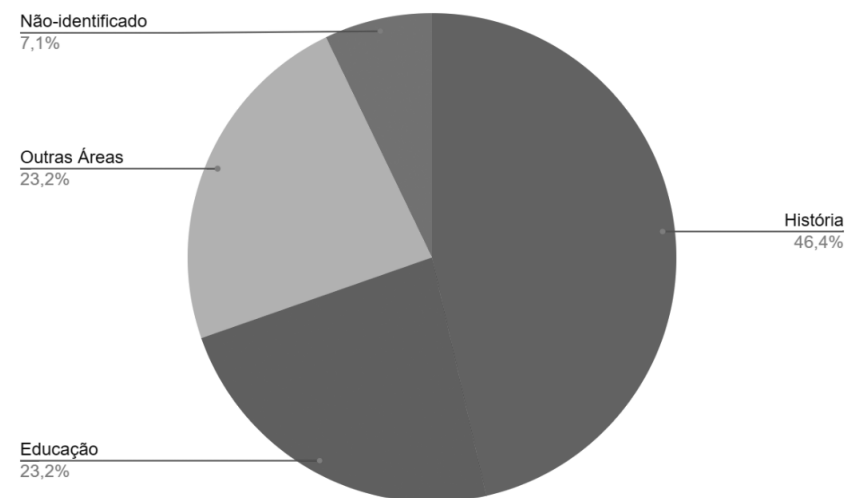
A escrita em coautoria brevemente apresentada aqui pode vir a ser uma expressão dessa ampliação da comunidade disciplinar do Ensino de História. Mais uma vez, sublinhamos a necessidade de pesquisas mais específicas para assegurar ou refutar essas leituras que estamos produzindo a partir dos dados construídos.

Após o levantamento sobre os lugares institucionais dos/as pesquisadores/as que publicam nas principais revistas do campo do Ensino de História no Brasil, passamos a examinar os grupos de pesquisa aos quais esses pesquisadores/as estão associados e as áreas de inscrição desses mesmos grupos. Para isso, mais uma vez recorreremos ao currículo dos autores disponibilizados na plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Dessa forma, os dados que dizem respeito aos grupos de pesquisa desses sujeitos estão condicionados às informações por eles prestadas na plataforma¹⁰. Somente para apurarmos a área de inscrição dos grupos é que recorreremos a consultas no Diretório dos Grupos de Pesquisa - DGP do Brasil, também vinculado ao CNPq. Com isso, nosso acesso às informações dos grupos também dependeu de eles estarem cadastrados na referida plataforma.

No total, contabilizamos 224 grupos de pesquisa vinculados aos autores e autoras que publicaram na Revista História Hoje, e 227 entre aqueles que publicaram na Revista História & Ensino. Convém mencionarmos que parte significativa dos pesquisadores estão relacionados a mais de um grupo de pesquisa. Não conseguimos identificar, entretanto, se existe alguma relação entre as discussões propostas nos textos e as pesquisas desenvolvidas pelos/as autores/as em seus grupos (esta seria mais uma importantíssima análise para ser realizada em trabalhos futuros). Isto posto, cabe agora revelar como ocorre a distribuição desses grupos em termos de inscrição por área, segundo o levantamento realizado.

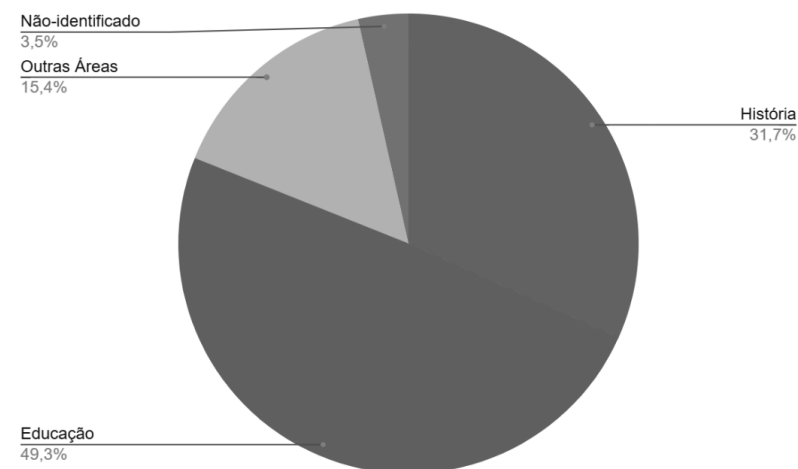
¹⁰ Isso é importante de ser registrado, pois alguns pesquisadores não preenchem o Lattes com informações precisas, ou mesmo completas. Desse modo, é possível que parte deles não tenham anunciado todos os grupos de pesquisa que integram.

Gráfico 2 - Grupos de Pesquisa dos autores da Revista História Hoje



Fonte: Produzido pelos autores a partir do DGP.

Gráfico 3 - Grupos de Pesquisa dos autores da Revista História & Ensino



Fonte: Produzido pelos autores a partir do DGP.

Conforme é possível observar, optamos por especificar, nos gráficos, somente os grupos atinentes às áreas de História e Educação. Fizemos isso em função do *locus* epistemológico do Ensino

de História, uma vez que, baseados em Monteiro (2007) e Monteiro e Penna (2011), entendemos que esse campo investigativo situa-se na fronteira das duas áreas referidas. Assim, os grupos pertencentes à antropologia, às ciências sociais, à filosofia, etc., foram alocados na categoria *outras áreas*. Já o estrato definido como *não identificado* diz respeito aos grupos que não estão cadastrados no CNPq e que, por isso, não conseguimos obter informações sobre eles.

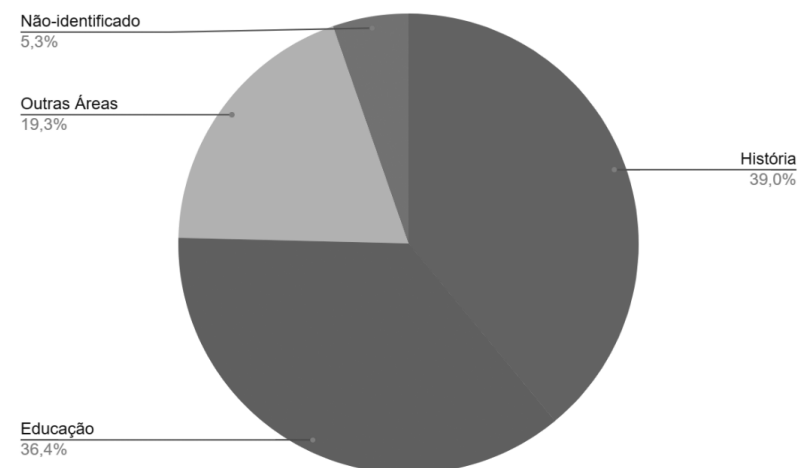
Ao contemplarmos o Gráfico 2, é possível observar que, dos 224 grupos relacionados aos pesquisadores da Revista História Hoje, 46,4% pertencem à área de História. Em compensação, apenas 23,2% dos grupos vinculam-se à Educação - e o mesmo percentual de coletivos associam-se a *outras áreas*. Com base nesse saldo, gostaríamos de enfatizar o desequilíbrio na distribuição dos grupos de pesquisa em termos de pertencimento às áreas, tendo em vista o predomínio de coletivos vinculados à História, em detrimento daqueles que se filiam à Educação. Esse dado é no mínimo curioso, se tomarmos como base que o *locus* epistemológico do campo encontra-se entre essas duas áreas, como já mencionamos, mas também, e sobretudo, pela pouca tradição do campo da História com questões relacionadas ao ensino. Estaria a comunidade disciplinar do Ensino de História se expandindo em direção a espaços que historicamente não a comportaram?

Por outro lado, o gráfico referente à Revista História & Ensino demonstra uma superioridade de coletivos vinculados à Educação - dos 227 grupos de pesquisa analisados, 49,3% vinculam-se à referida área. Ao mesmo tempo, contemplamos uma redução expressiva no quantitativo de grupos que se filiam à área de História (31,7%). Porém, esse saldo também nos mostra uma quantidade maior de pesquisadores/as e grupos institucionalmente atrelados às áreas que circunscrevem o campo do Ensino de História (Educação e História), e isso pode ser observado pela queda no percentual de grupos alinhados a *outras áreas* (15,4%). Outro fator que contribui para essa discrepância é a queda de grupos *não identificados*: foram apenas 3,5% na Revista História & Ensino, enquanto no periódico História Hoje contabilizamos o total de 7,1% dos grupos.

Os dados da Revista História & Ensino corroboram a ideia generalizada de que os pesquisadores do Ensino de História estão vinculados, institucionalmente, ao campo da Educação. Nesse caso, o resultado obtido a partir da Revista História Hoje seria um desvio à regra, ou um indício de maior diálogo entre os campos, que resultaria na incorporação das preocupações com o ensino nas pesquisas produzidas no campo da História, como defende Penna (2014)? Nesse sentido, também optamos por apresentar os dados

das duas revistas de forma agrupada, o que pode ser observado no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Grupos de Pesquisa dos autores das Revistas História Hoje e História & Ensino



Fonte: Produzido pelos autores a partir do DGP.

Ao agruparmos no gráfico anterior os dados até aqui discutidos, vislumbramos uma distribuição quase igualitária entre os grupos de pesquisa vinculados ao campo da História e ao campo da Educação: 39% para um e 36,4% para o outro, respectivamente. Interessa-nos destacar, portanto, que os dados (mesmo em conjunto) insistem em demarcar o caráter fronteiriço do campo do Ensino de História, que interpela as duas áreas supracitadas. Mas não só isso pode ser observado a partir do gráfico, também convém ser mencionado que outras áreas têm buscado relação com o Ensino de História. Isso fica evidente quando observamos um percentual de 19,3% dos grupos pertencentes a essa categoria.

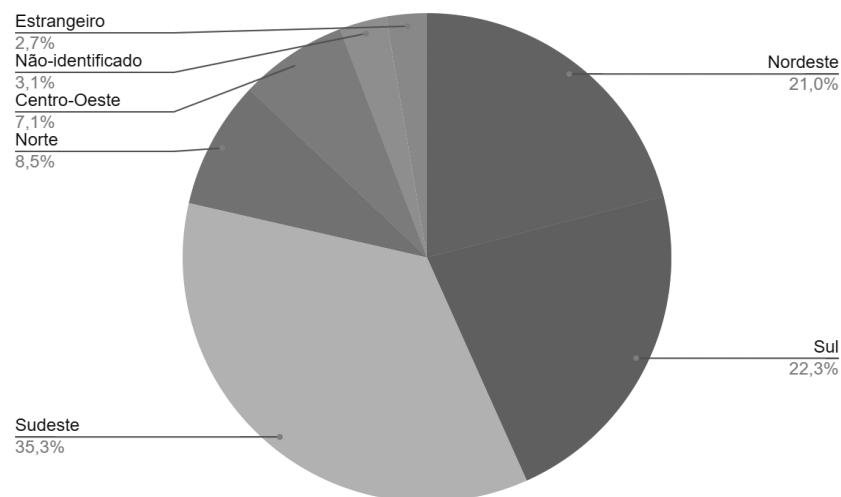
Por fim, ainda vale destacar que a pequena vantagem numérica dos grupos inscritos no campo da História parece revelar, sim, uma expansão da comunidade disciplinar do Ensino de História em direção a espaços que outrora não a comportaram. Mas essa é uma afirmação delicada que, com toda certeza, exige mais estudos antes de ser considerada apta para adentrar nos domínios do verdadeiro. De qualquer forma, esperamos que esse breve balanço tenha dado conta de incitá-los para essa importantíssima discussão concernente ao lugar institucional dos/as pesquisadores/as que publicam *em* Ensino de História.

PRODUÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA E A GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO

Nesta seção, temos por objetivo produzir um desdobramento da discussão que vem sendo feita ao longo do texto. Nosso foco recai sobre a distribuição geográfica dos grupos de pesquisa por entendermos que ela dá indícios do atual estágio de distribuição dos pesquisadores e pesquisadoras. Esses dados são importantes de serem analisados, sobretudo pela existência do ProfHistória em todas as regiões do país. Além disso, torna-se possível observar se há movimentos de deslocamento da produção para além do eixo sul-sudeste. O Gráfico 5 circunscreve o lugar geográfico dos grupos de pesquisa de pesquisadores e pesquisadoras que publicaram na Revista História Hoje, e o Gráfico 6 daqueles e daquelas que publicaram na Revista História & Ensino.

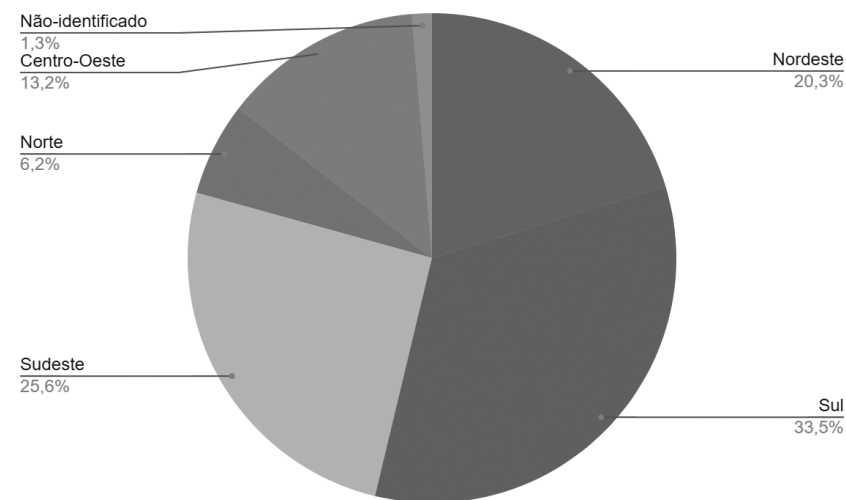
Para além da tentativa de elaborar um mapeamento das produções em Ensino de História, este texto incorpora como meta adentrar a proeminente discussão sobre geopolítica do conhecimento. Para tal empreitada, consideramos pertinente cotejar a distribuição geográfica dos grupos de pesquisa analisados. Os gráficos a seguir correspondem a essa tentativa:

Gráfico 5 - Região dos grupos de pesquisa (Revista História Hoje)



Fonte: Elaborado pelos autores a partir do DGP.

Gráfico 6 - Região dos grupos de pesquisa (Revista História & Ensino)



Fonte: Elaborado pelos autores a partir do DGP.

O mapeamento regional dos grupos de pesquisa tem como pano de fundo a premissa de que há uma assimetria na produção e difusão do conhecimento. Tal assimetria reproduz uma dinâmica colonial na circulação e apropriação dos saberes, hierarquizando-os e classificando-os de acordo com sua origem geohistórica a partir de uma lógica imperial pautada na ideia de *centro* e *periferia* (Pereira, 2018). Portanto, nosso intuito, aqui, é dilatar as estruturas desse sistema e trazê-las à tona. Para isso, buscamos explorar as brechas daquilo que muitos pesquisadores têm chamado de *geopolítica do conhecimento*. A potência analítica desse conceito reside, como bem assinala Mignolo (2020), na limitação que ele impõe a qualquer legado epistemológico com pretensão universalizante. No caso estudado por esse autor, trata-se de regionalizar o legado epistemológico europeu, por muitos (e por muito) tratado como universal.

De forma um pouco mais modesta, nosso objetivo, aqui, foi cotejar os efeitos regionais dessa mesma geopolítica do conhecimento em solo brasileiro, tendo como referência nosso próprio *locus* enunciativo (o Ensino de História). Partimos da hipótese de que o eixo Sul-Sudeste, por seu histórico de concentração industrial, econômica, populacional, urbana e até mesmo política, também ocuparia o *centro* da produção e difusão do conhecimento. Enquanto as regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste se encontrariam na *periferia* desse sistema, apresentando menores índices de produção acadêmica.

Conforme os gráficos mostram, de fato há predomínio de grupos de pesquisa localizados no eixo Sul-Sudeste nos periódicos. Dos 224 grupos atrelados aos pesquisadores da Revista História Hoje, 50 estão no Sul e 79 no Sudeste. Já no caso dos 227 que se associam aos autores da Revista História & Ensino, 76 encontram-se no Sul e 58 no Sudeste. Atrai nossos olhares e surpreende nossas expectativas, entretanto, a quantidade de grupos de pesquisa localizados na região Nordeste do país - 47 na Revista História Hoje e 46 na História & Ensino. O baixo percentual de grupos situados no Norte e no Centro-Oeste brasileiros são reflexo da desigualdade regional presente em nossa nação.

Se ousarmos ir além do cenário apresentado por esses números, a desigualdade se tornará ainda mais latente. Para isso, basta constataremos que a região Sul, apesar de abarcar apenas 14% da população brasileira (IBGE, 2021), engloba 22% dos grupos de pesquisa da revista História Hoje e 33,5% da História & Ensino. É claro que a localização da sede desses periódicos¹¹ pode ter influência sobre isso, mas não nos esqueçamos que se trata de plataformas digitais com envergadura e visibilidade nacional, o que não inviabiliza a submissão (e o interesse) de pesquisadores do Brasil inteiro em ter seus trabalhos publicados por essas revistas.

Nesse sentido, se não é prudente afirmarmos que existe uma supremacia absoluta de grupos situados no eixo Sul-Sudeste, pelo menos é possível denunciar uma superioridade de coletivos localizados nessas regiões. Explorar todas as minúcias concernentes a essa problemática não foi nossa intenção neste escrito. Procuramos apenas direcionar olhares para esse imbróglio, acendendo uma centelha para trabalhos futuros que busquem penetrar essa discussão com posturas propositivas e/ou politicamente engajadas na mudança da geopolítica do conhecimento em Ensino de História. Um interessante percurso a ser trilhado por essas pesquisas seria cotejar a origem regional dos próprios pesquisadores, pois acreditamos que esse movimento evidenciaria ainda mais a assimetria que marca a geopolítica do conhecimento no nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os rastros produzidos ao longo da escrita deste texto deixam mais perguntas do que respostas, e isso é muito positivo, se o objetivo é a problematização. Sendo o foco de tal problematização a comunidade disciplinar da História, os rastros apresentados nos

provocam a duvidar de uma origem inquestionável dessa comunidade disciplinar e, por consequência, abre um leque de possibilidades sobre seus rumos.

Nesse sentido, considerando os rastros aqui trazidos, gostaríamos de argumentar em favor de uma ampliação da noção de comunidade disciplinar. Assim, concordamos que

A comunidade disciplinar, pela argumentação que construímos, é o conjunto de subjetividades constituídas em operações provisórias no campo discursivo da disciplina. A comunidade e as subjetividades/identificações não possuem uma origem, uma gênese. Seus saberes são construídos ao passo em que as subjetivações disciplinares também o são. É por meio de diferentes lutas políticas que campos disciplinares são organizados, organizando simultaneamente as identificações disciplinares (Costa; Lopes, 2016, p. 1028).

Essa definição enfraquece as lutas que objetivam inscrever o Ensino de História na Educação ou na História. Ela fortalece a perspectiva do *lugar de fronteira* que já enunciamos, de forma que entendemos que a polarização entre Educação e História, para situar a pesquisa *em* Ensino de História, é um falso dilema. Isso não significa, no entanto, ignorar os efeitos políticos, epistemológicos e administrativos dessa disputa¹², mas enfrentá-los a partir de uma perspectiva outra, evocando mais as subjetivações e identificações disciplinares do que uma origem.

Finalizamos este texto com duas indagações/provocações que, em nosso entender, servem para fomentar a continuidade do debate aqui trabalhado: é interessante institucionalizar o Ensino de História como área específica? Faz sentido restringir a formação nos concursos para a área de Ensino de História?

REFERÊNCIAS

Associação Brasileira de Ensino de História - ABEH. **Pesquisadores/ e Grupos de Pesquisa:** (Quem são os pesquisadores/as, onde publicam e o que publicam?). Pré-ENPEH. 3ª mesa de debate. YouTube. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CVVF7kQooc0>. Acesso em: 27 mar. 2023.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, out.-dez., 2016.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

12 Para essa discussão, ver Gabriel (2015) e Martins; Araujo (2021).

11 O endereço da revista História Hoje é em São Paulo e o da História & Ensino é no Paraná.

GABRIEL, Carmen Teresa. Cultura histórica nas tramas da didatização da cultura escolar (ou Para uma outra definição de didática da história). In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015 (pp. 77-96).

LOPES, Alice Casimiro; COSTA, Hugo Heleno Camilo. A produção bibliográfica em coautoria na área de educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set.-dez. 2012.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; ARAUJO, Cinthia Monteiro de. Seleção do conhecimento no acesso ao ProfHistória: entre a cultura histórica e a cultura escolar. In: Carmen Teresa Gabriel; Marcus Leonardo Bomfim Martins. (Org.). **Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios**. 1 ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021, v. 1, p. 253-269.

MIGNOLO, Walter. A Geopolítica do Conhecimento e a Diferença Colonial. **Revista Lusófona de Educação**, 2020, v. 48, n. 48, p. 187-224.

MIRANDA, Sônia Regina. A Pesquisa em Ensino de História no Brasil: potência e vicissitudes de uma comunidade disciplinar. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (orgs.). **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

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

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, 2011, 36(1).

PENNA, Fernando. A relevância da didática para uma epistemologia da História. In: Ana Maria Monteiro [et al.]. **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. 1. ed. – Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014, p. 41-52.

PEREIRA, Ana Carolina Barbosa. Precisamos falar sobre o lugar epistêmico na Teoria da História. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 24, p. 88 - 114, 2018.

Revista História & Ensino. **Sobre a Revista**. n.d. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/about> Acesso em: 26 mar. 2023

Revista História Hoje. **Sobre**. n.d. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ> Acesso em: 26 mar. 2023.



Ensino de história na pós-graduação acadêmica: uma análise micro do caso da UFRPE



Uiran Gebara da Silva¹

INTRODUÇÃO

A questão sobre como a pesquisa sobre Ensino de História tem sido desenvolvida na Pós-Graduação Acadêmica da Área de História pode ser abordada de formas variadas. Pode ser pensada em termos amplos, levando em consideração os dados que vêm sendo produzidos pelas avaliações de nosso sistema de pós-graduação, realizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, ou de forma indireta, por meio da investigação de grupos de pesquisa. Perspectivas de foco ampliado têm certamente suas vantagens, mas também têm seus pontos cegos. Assim, neste texto, proponho-me a apresentar a análise da questão a partir de um foco restrito, fiando-me, aqui, em observar, em vez da macroescala, uma microescala que talvez permita revelar algumas dimensões de como algumas mudanças de organização do sistema de pós-graduação se materializam no *chão da fábrica*.

A perspectiva aqui adotada toma uma posição em relação a debates fundamentais da História e das Ciências Sociais, buscando apontar o lugar das práticas locais na elaboração de relações sociais gerais. Parto metodologicamente do princípio de que é importante que não pensemos a dimensão micro como um elemento unilateralmente determinado pelas relações sociais mais globais, costumeiramente identificadas com uma dimensão macro da realidade, mas que são ações sociais ligadas a sujeitos restritos que reciprocamente determinam tais relações gerais. As práticas realizadas na microescala estão sempre também produzindo e reproduzindo as relações sociais ampliadas, o que uma certa literatura chamaria de

¹ Doutor em História. Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail de contato: uiran.silva@ufrpe.br

estruturas, que podem ser observadas em escalas macro, mas que não podem ser pensadas de forma metafísica, descoladas das ações dos sujeitos concretos que as põem, repõem e transformam (Levi, 1992; Sewell Jr., 2017). A problematização das investigações feitas sobre nosso sistema de pós-graduação em História feita a partir de baixo, como proposta aqui, pode revelar elementos importantes de como esse sistema se produz no cotidiano.

Em um primeiro momento, reflito sobre questões mais gerais da relação da pesquisa em Ensino de História na Pós-Graduação em História e sobre as possibilidades metodológicas de observação dessa relação. Passo, em seguida, para uma rápida definição do que se entende por *pesquisa em Ensino de História*. A parte seguinte do texto lida com a apresentação do caso analisado aqui: o Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco, e busca traçar os impactos da inserção de uma linha de pesquisa em Ensino de História no programa. Concluo com algumas considerações sobre a natureza desses impactos e a possibilidade de generalização da importância da constituição de linhas de pesquisa em Ensino de História.

ENSINO DE HISTÓRIA NA PÓS-GRADUAÇÃO

Começo pelo contexto acadêmico atual deste trabalho: qual é o estado atual do Ensino de História na Pós-graduação em História no Brasil. De acordo com os dados da última avaliação da Capes, que compreendeu os anos 2017 a 2020, há 17 programas da área de História com Linhas de Pesquisa em Ensino de História. Desses 17, 10 são Acadêmicos e 7 Profissionais. Há, além disso, os programas de pós-graduação profissional em rede, o que contabilizaria mais 39 programas. Nesse sentido, é notável o crescimento do número de programas em História que incluíram o Ensino de História como uma de suas linhas de pesquisa.

Um segundo ponto significativo é de natureza metodológica, e diz respeito ao acesso aos dados sobre a pesquisa em ensino de História; em realidade, é um ponto sobre as dificuldades ligadas à organização desses dados como atualmente disponíveis. O pesquisador tem que ser bastante criativo, esforçado e persistente ao planejar uma pesquisa como essa. Um primeiro caminho seria observar as informações presentes nas páginas dos programas de pós-graduação, o que, contudo, nos leva a um cenário bastante desigual, dependendo da região e do tamanho dos programas. Alguns programas são muito bem-organizados na disposição dessas informações, e outros, não. Uma segunda possibilidade é

a observação a partir da pesquisa na plataforma Lattes. Entretanto, aqui é necessário ter em mente que a Plataforma o Lattes é bastante fragmentada e gera uma dificuldade adicional, se quisermos investigar a formação do campo também a partir de pesquisadores não-doutores, graduandos, mestrandos e doutorandos, cuja busca não é favorecida pelo sistema atual. Por fim, há os dados gerados pela avaliação da Capes, via dados produzidos e de acesso público pela Plataforma Sucupira. Talvez esse seja o tipo de acesso mais abrangente aos dados. No entanto, é tão abrangente que o tratamento dos dados coloca novas dificuldades. São muitas informações e dados e que, no seu estado bruto, são intratáveis.

Um terceiro elemento que deve ser levado em consideração nesse momento é o conjunto de índices de observação da evolução da temática de Ensino de História no contexto da pós-graduação brasileira. No conjunto de investigações já existentes sobre isso, a observação do desenvolvimento deste tipo de investigação histórica foi realizada a partir de diferentes tipos de dados. É isso que estou chamando de índices de observação.

Um primeiro tipo de dados utilizados como forma de entender o desenvolvimento dessa temática foi a evolução dos grupos de pesquisa voltados para o Ensino de História nas áreas de História e de Educação (Coelho; Bichara, 2019; Miranda, 2019). Aqui, por meio da análise de inúmeros grupos cadastrados no Diretório de grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, buscou-se definir quais seriam esses grupos a partir de suas próprias descrições e palavras-chave, e pensar sua localização dentro das duas áreas.

Um segundo índice de observação são os trabalhos de conclusão nos vários programas de pós-graduação, sejam dissertações ou sejam teses (Pacheco; Rocha, 2016). Aqui, observou-se como esses trabalhos de conclusão se relacionam com o campo. Isso foi observado a partir de como os trabalhos manejam metodológica e teoricamente o ensino da História, se questionam ou problematizam o campo, e como os próprios se classificam em relação a ele em seus resumos e palavras-chave. No caso da observação dos trabalhos de conclusão, há uma grande quantidade de dados disponíveis, e esses trabalhos se expressam em diversas subtemáticas diferentes, o que cria dificuldades no que diz respeito à sua classificação. Em certas pesquisas, a partir dessa grande quantidade de dados, optou-se por uma classificação ética (em oposição a uma classificaçãoêmica), isto é, produzida pelos próprios investigadores. Tal procedimento pode ser necessário para a organização inicial dos dados, mas pode criar alguns pontos cegos, já que, em um campo em consolidação como foi o de Ensino de História nas primeiras duas décadas do século XX,

muitas vezes os pesquisadores ainda estão constituindo os termos e recortes do próprio campo. O risco, aqui, é uma visão de que o que era Ensino de História, quando a pesquisa era mais localizada em Programas de pós-graduação em Educação, seja inadequado para a compreensão das práticas de pesquisas sendo feitas sob esse nome em Programas de Pós-Graduação em História.

Outra possibilidade de pesquisas realizadas são as que tomaram a produção intelectual como indicador da existência do campo de Ensino de História (Gonçalves, 2019). Aqui, estamos utilizando uma terminologia oriunda das avaliações da Capes sobre os programas para nos referirmos ao conjunto de trabalhos publicados pelos pesquisadores brasileiros. Assim, a observação concentra-se nos artigos, nos livros, nos diversos tipos de trabalhos técnicos, estes últimos ainda mais importantes com o desenvolvimento da pós-graduação profissional, que aumentou exponencialmente e deu grande centralidade para essa dimensão da produção intelectual associada ao ensino de História.

Por fim estão as linhas de pesquisa como índice da pesquisa em Ensino de História (Pacheco; Rocha, 2016). Isto é, tomar a existência das linhas de pesquisa como um sinal da presença de pesquisa sobre ensino de História. É importante frisar que esse índice é ótimo para mostrar onde esse tipo de pesquisa existe com certeza, mas o seu reverso não é válido: a não existência de uma linha de pesquisa não significa que, em um dado programa, pesquisas sobre ensino de História não sejam eventualmente realizadas. Contudo, a não existência da linha, em geral, significa que pesquisas voltadas para esse objeto serão quantitativamente menores e, portanto, adiantando alguns resultados, a existência da linha de pesquisa faz uma enorme diferença. Os indicadores discutidos acima ajudam a refletir sobre as metodologias mais ou menos adequadas para a pesquisa sobre esse objeto, dependendo do nível de observação. Tais indicadores podem e devem ser articulados e sobrepostos, mas alguns terão mais peso que os outros, também dependendo da amplitude ou circunscrição de nosso foco. Assim, os índices que neste trabalho eu tomo como referência central são a existência da linha de pesquisa e a classificaçãoêmica dos trabalhos de conclusão, que me pareceram mais adequados para esse nível de análise.

NATUREZA DA PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

Esse item é breve, mas importante. Tomo como ponto de partida o artigo de Aryana Costa e Margarida Oliveira, publicado em 2007, que me ajudou a identificar o processo de desenvolvimento

da pesquisa em Ensino de História no Brasil (Costa; Oliveira, 2007). A proposta observa esse desenvolvimento em termos de algumas fases em que a pesquisa sobre o ensino de História foi se consolidando a partir de diferentes objetos, alguns deles mais predominantes em determinados momentos. Primeiro, com os pesquisadores sendo primordialmente atraídos para a reflexão sobre o currículo, tomando o currículo em História como um indicador de que tipo de História era ensinada. Um currículo que aos poucos vai sendo problematizado, criticado, com seu entendimento se distanciando da visão normativa que outrora lhe fora atribuída.² Depois, com o olhar se deslocando para os materiais didáticos, que também serviam como objetos substitutos para o que acontecia nas salas de aula de História. Aqui, os livros e manuais voltados para o uso em sala de aula, paulatinamente, foram sendo entendidos a partir de suas lógicas próprias de produção e recepção, não necessariamente subordinadas às demandas do contexto escolar. Nessas duas primeiras fases, primordialmente, os objetos de estudo se materializam em documentos escritos e a investigação em análise documental. Por fim, na terceira fase, que coincide com a chegada no Brasil da abordagem da *Educação Histórica*, começam a predominar os olhares diretamente lançados sobre as práticas de ensino e de aprendizagem, o que metodologicamente implica lidar com todas as questões ligadas aos saberes escolares e aos saberes docentes, e muito trabalho de campo na forma de entrevistas e História Oral.

Esses 3 tipos de objeto e suas especificidades são encontrados entres os trabalhos de pesquisa desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em História - PGH, embora não seja de grande valia para esse caso a sua organização em três fases distintas. Essas 3 fases representaram um processo anterior de evolução do campo, à época da escrita do artigo mencionado, em que cada fase, de certa forma, engloba a anterior. No caso do PGH da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, criado em 2006, a linha de Ensino de História vai aparecer apenas em 2015. Nosso programa já nasce na última fase, pode-se dizer.

Em adição a esses diferentes objetos de estudo, outro ponto metodológico importante a ser ressaltado é a importância que os *conteúdos* representam nas pesquisas sobre Ensino de História feitas em programas de Pós-Graduação em História. A área do conhecimento de referência, seus saberes específicos, começa a ter muito mais importância na delimitação dos temas e problemas de pesquisa, e seus objetos de investigação se sobrepõem a questões

2 Ver também reflexão de Seffner (2010).

específicas do campo da Educação.³ A pesquisa em Ensino de História feita na Área de História acaba tendo de lidar muito mais diretamente, e é cobrada por isso, com saberes relacionados às historiografias específicas. Minha hipótese é que isso acontece pelo perfil do programa, pelos interesses dos estudantes potenciais, em geral oriundos de licenciaturas em História, e que olham para o ensino de História a partir dos conceitos, dos processos e das narrativas que organizam o currículo e a prática do ensino de História no Brasil.

Isso implica uma importante intersecção epistemológica entre História e Educação, mas também implica que a pesquisa em Ensino de História não pode se furtar a entender diretamente os saberes já constituídos pelo diálogo entre Historiografia e História Escolar. Isso principalmente no que diz respeito à organização curricular e sua conexão com narrativas eurocêtricas ou não, com uma cronologia linear, ou de temporalidade múltipla, com uma compreensão nacionalista restrita pela divisão internacional do trabalho intelectual ou de uma perspectiva plural e em diálogo global do Ensino de História.

O CASO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DA UFRPE

Começemos por uma breve apresentação do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Localizado em Recife, junto ao Departamento de História da mesma universidade, o programa foi fundado em 2006. O PGH foi criado em um contexto de expansão da rede de programas de pós-graduação associado aos anos de governo do Partido dos Trabalhadores e, por razões ligadas ao que poderíamos chamar de divisão nacional do trabalho intelectual, naquele momento, sua área de concentração foi pensada, por um lado, definida pela abordagem da História Social da Cultura; e por outro, pelo domínio da História Regional.⁴ Apesar de hoje manter sua área de concentração ligada ao regional, cada vez mais o perfil dos estudantes e dos docentes, assim como as demandas por internacionalização, têm tensionado esse recorte regional. Inicialmente com duas linhas de pesquisa, uma voltada à

história política e social; a outra ao patrimônio e memória, é apenas em 2015 que é criada a linha no campo do Ensino de História: Ensino de História e Cultura Regional (seguida posteriormente por uma linha com um recorte específico do período colonial, e mais recentemente por uma quinta ligada à História Agrária e do Trabalho).

Essa linha de Ensino de História é criada por causa da implantação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em História na Universidade. Assim, algumas das ações realizadas no contexto do PIBID começaram a gerar o interesse pelo desenvolvimento posterior desses trabalhos na forma de pesquisas acadêmicas, criando, portanto, uma demanda junto ao programa de pós-graduação.

Os dados que utilizo para o que se segue são da Plataforma Sucupira, aos quais tive acesso direto como atual coordenador do programa. Aqui, concentro-me no impacto que a criação da linha de pesquisa em Ensino de História teve na organização da ação dos docentes e no perfil dos trabalhos de conclusão que começaram a aparecer. O recorte temporal é de 2013 até 2022. O grosso dos trabalhos está no intervalo entre 2017, quando os primeiros trabalhos de conclusão já sob a linha foram defendidos, até meados de 2022, quando encerro o recorte. Como o programa só passou a ter um curso de doutorado em 2019, todos os trabalhos de conclusão contabilizados aqui são dissertações e, portanto, em nível de mestrado.

Antes da existência da linha, o programa teve apenas um trabalho na área de Ensino, defendido em 2013. Contudo, é importante atentar para o fato de que não é exatamente um trabalho de Ensino de História, mas algo mais na seara da História da Educação ou História do Ensino, como pode ser visto nas palavras-chave do trabalho, abaixo (figura 3). Porém, uma vez estabelecida a Linha, o que se verifica é um crescimento progressivo dos trabalhos com esse perfil a partir de 2015.

A primeira visualização dos dados que apresento (figura 1) é da quantidade de trabalhos por orientador.

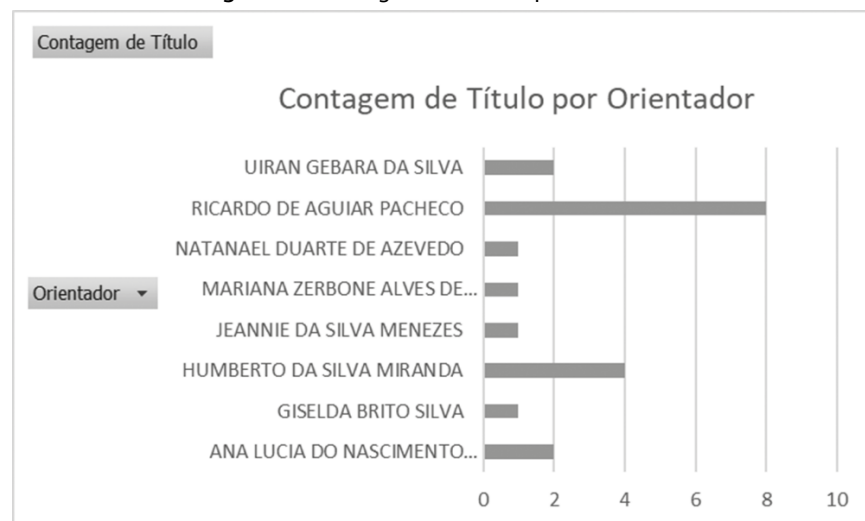
Aqui, vemos que o docente que mais orientou é Ricardo Aguiar Pacheco, com 8 trabalhos no total. Ricardo Pacheco é alguém que já trabalha com Ensino de História, tanto na graduação quanto em suas pesquisas. Em outras palavras, é um especialista, e esse perfil tem um impacto na atração de discentes para esse objeto. O docente em segundo lugar em termos de orientações em Ensino de História é Humberto da Silva Miranda, com 4 trabalhos, que também já tem atuação prévia, tanto na graduação quanto nas suas pesquisas com a temática do Ensino de História. Os outros docentes que aparecem aqui atuavam em mais de uma linha de pesquisa, e por isso a maior

3 Aqui, estou pensando nas diversas maneiras com as quais essa questão tem aparecido para estudiosos que partem de diferentes abordagens, mas que chegam no mesmo diagnóstico (Ashby, 2006; Lee, 2006; Pacheco, 2010; Plá, 2012).

4 Algumas análises importantes sobre o processo de constituição e expansão do sistema de pós-graduação e o lugar dos programas de História nele podem ser encontradas em Cardoso e Dantas (2019), Fico (2015) e Araújo (2016).

parte deles orientou um trabalho ou dois, contribuindo para o desenvolvimento da Linha de Ensino, mas com foco dividido. O que vemos, aqui, é que a maior parte dos trabalhos de conclusão sobre Ensino de História do programa foram orientados por docentes que são desse campo.

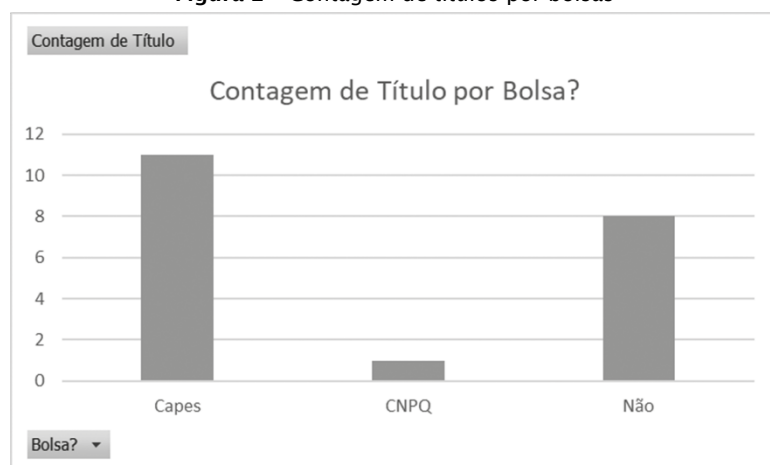
Figura 1 – Contagem de títulos por orientador



Fonte: autoria própria.

A segunda visualização que trago é referente aos dados sobre financiamento desses trabalhos (figura 2).

Figura 2 – Contagem de títulos por bolsas



Fonte: autoria própria.

O primeiro elemento que salta aos olhos é a quantidade de trabalhos feitos sem bolsa: 8 de um total de 20. Dos que tiveram financiamento, 11 pesquisas foram financiadas com bolsas da Capes e apenas 1 com bolsa do CNPq. Durante muito tempo, o programa foi pequeno e contava com uma quantidade quase equilibrada de bolsas para os discentes que nele atuavam. Mesmo assim, há uma boa quantidade de pesquisas que foram realizadas sem financiamento, como os discentes trabalhando profissionalmente enquanto realizavam suas pesquisas. Isso se conecta com uma condição comum a muitos programas de Pós-graduação em História associados a graduações com licenciaturas. Muitos pesquisadores em nível de mestrado ou de doutorado nesses programas são ex-alunos da graduação que retornam buscando atuar como pesquisadores, mas já atuando como docentes na Educação Básica. Nessa fase de suas trajetórias profissionais e de vida, em geral, apenas os valores das bolsas não são suficientes para a manutenção das suas necessidades. O cenário de ausência de reajustes dos valores entre 2013 e 2023 certamente só piorou a situação.

A última visualização trata dos dados referentes às palavras-chave desses trabalhos de conclusão (figura 3). Com esses dados, eu procurei circunscrever quais eram os temas das pesquisas e como os próprios pesquisadores e seus orientadores organizaram os índices primários para a localização das suas pesquisas nas bases de dados sobre as dissertações. Nesse sentido, optei por uma abordagem mais êmica e menos ética de classificação, o que, claro, significa lidar com uma organização mais difusa dessa terminologia.

Começamos por aquele trabalho de 2013, orientado por Ricardo Pacheco. Ele se classifica como História da Educação, ou História do Ensino Superior. É um estudo sobre o desenvolvimento do Ensino Superior Agrícola aqui em Pernambuco. É o primeiro trabalho na base que pode ser classificado tendo relação com o Ensino de história, mesmo que essa relação possa ser tênue. O próximo trabalho da lista também foi orientado por Ricardo Pacheco. Ele se classifica como um estudo da área de Patrimônio, mas investigou a história do ensino de História no mosteiro dos beneditinos em Olinda. Também não era um trabalho exatamente sobre Ensino de História, mas foi associado à linha.

A partir de então, vemos na imagem uma série de palavras-chave recorrentes e bastante importantes para a definição dos trabalhos como parte do campo do Ensino de História. Há diversidade, mas ao mesmo tempo, existe a constituição mais ou menos coesa das temáticas desse campo. Nesse contexto, ao olhar a sequência dos trabalhos no tempo, pode-se constatar que ocorre uma convergência na classificação dos trabalhos, no sentido das

categorias *éticas* elaboradas pelos estudos sobre a Pesquisa em Ensino de História mencionados nas seções anteriores, criando aos poucos essa coesão.

Figura 3 – Palavras-chave dos Trabalhos de Conclusão

Ano	P1	P2	P3	P4	P5
2013	História da Educação	História do Ensino Superior	Ensino Superior Agrícola	História de Pernambuco	
2017	Patrimônio	Mosteiro	Benedictinos	Olinda	
2017	currículo	Identidade	Formação Docente		
2018	História Pública	Mídias Sociais	Memes	Ensino de História	Brasil Colônia
2018	História em quadrinhos	Ensino de história	Patrimônio cultural	Educação patrimonial	Arte e educação
2019	Educação	TIC's	História	Jogos Digitais	Tecnologia Digital
2019	Ensino de história	Ditadura civil-Militar	Adolescentes-jovens	Consciência histórica	
2019	Lei 10.639/2003	Movimento Negro Unificado	Livro Didático de História		
2019	Ensino de História	História	Pré-história	Livro didático	
2019	História - Estudo e ensino	Lei 10.639/03	Cultura Afro-brasileira	Cinema	
2020	Ensino de história	História	Museu e Ciência		
2020	Museu	Ensino de História	Patrimônio Cultural		
2020	Ensino de História	Pedagogia contra-hegemônica	Josué de Castro	Recife	
2020	Ensino de História	História Local	Memórias de Garanhuns		
2021	Ensino de história	Educação em Museus	MUREO		
2021	Eurocentrismo	História das Ciências	Representação Fílmica do Islã		
2021	Casa de Passagem	Meninas em situação de rua Recife			
2021	História	Ensino de história	Educação Patrimonial		
2022	Ensino de história	Roma	Cidadania	Asterix	
2022	Ensino de história	Medidas Socioeducativas	Funase		

Fonte: autoria própria.

Vê-se, por exemplo, trabalhos investigando as questões ligadas à Metodologia do Ensino de História como, por exemplo, trabalhos ligados ao uso de Histórias em Quadrinhos, ou uso dos memes e das mídias sociais, do cinema ou de jogos digitais na sala de aula. Também, trabalhos ligados ao impacto da legislação educacional sobre a história escolar, como é o caso de um estudo sobre como a lei nº 10.639 de 2003, que obrigou o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, impactou a produção de livros didáticos.

Por outro lado, há muito diálogo com o campo do Patrimônio e com a educação patrimonial. Isso não é por caso, pois está relacionado com a existência de uma linha já consolidada com esse perfil, assim como com a atuação dos orientadores, que atuaram tanto em uma linha quanto na outra, como é o caso, por exemplo, de Ricardo Pacheco, Ana Lúcia Oliveira e Mariana Zerbone Albuquerque.

Entretanto, não só aqui é necessário atentar para o fato de que existe muito diálogo entre os trabalhos realizados junto à Linha de Ensino com as pesquisas realizadas nas outras linhas. De certa forma, o perfil das outras linhas estabelece um contexto que influencia, também, o que é tomado como objeto nas pesquisas sobre Ensino de História, o que nos leva para um último ponto.

Boa parte dessas pesquisas têm um diálogo muito forte com os conteúdos, isto é, os conceitos e os saberes específicos da História como uma área de conhecimento de referência. Alguns dos exemplos são: a pesquisa que problematiza o ensino do período da

ditadura civil-militar, a pesquisa sobre o ensino do recorte da pré-história, a que lida com as representações da Cultura Afro-brasileira no cinema, a que pensa a definição de nordeste de Josué de Castro, a que trata da representação em memes do período Colonial, a que apresenta a representação eurocêntrica do Islã no cinema, ou a que tratou da representação da ideia de cidadania romana nas HQs de Asterix.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que, agora, seja possível apresentar breves conclusões retomando os dados encontrados nas visualizações. Como eu anunciei na seção introdutória, vê-se que é crucial a existência da linha de pesquisa. A partir de sua criação é que as pesquisas voltadas para o Ensino de História passam a ter espaço e se consolidam no programa. Adicionalmente, é importantíssimo levar em consideração o contexto do programa. O perfil dos docentes e das outras linhas também vão afetar o tipo de pesquisa sobre ensino que vai ser realizada e os tipos de objetos que vão ser tomados.

A fronteira com as outras linhas de pesquisa termina por ter forte influência em como as pesquisas sobre Ensino de História se configuraram nesse programa. Outro item decisivo, como deve ter ficado evidente, é o perfil dos orientadores. Não importa apenas a linha de pesquisa em termos gerais, mas também que tipo de objetos específicos interessam a esses orientadores. Logo, determina que tipos de objetos e abordagens eles estimulam e se sentem capacitados a orientar.

Pelos trabalhos apresentados acima, foi possível mapear a importância do perfil dos orientadores e em que configuração de trabalhos esse perfil resulta. Por último, é notável a diversidade de objetos. A captação dessa diversidade, claro, é resultado da abordagem *êmica* usada aqui. Isso não seria possível se já tivéssemos, no programa da UFRPE, uma padronização das palavras-chave, como há em alguns programas, mas é por isso que pudemos constatar a multiplicidade de classificadores que foram associados às dissertações defendidas pelos alunos do nosso programa. Contudo, isso não impediu que certa coerência terminológica se manifestasse, conforme a linha de pesquisa foi se consolidando. Esses classificadores mais difusos, adicionalmente, permitiram ressaltar o diálogo das pesquisas em Ensino com os *conteúdos* da História.

Para concluir, espero que este olhar a partir de um recorte micro, que revela como a constituição do campo ocorre a partir

das ações feitas por docentes e discentes de um programa, ajude a pensar como essas ações produzem efeitos mais amplos, quando pensamos a totalidade dos programas de História de nosso sistema de Pós-graduação.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, V. L. DE. O regime de autonomia avaliativo no Sistema Nacional de Pós-Graduação e o futuro das relações entre historiografia, ensino e experiência da história. **Anos 90**, n. 44, p. 85–110, 2016.

ASHBY, R. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. **Educar em Revista (Curitiba)**, v. 22, n. Especial, p. 151–170, 2006.

CARDOSO, M. C. O.; DANTAS, R. M. C. A pós-graduação stricto sensu, a avaliação e suas controvérsias. **Revista Scientiarum Historia**, v. 1, n. 1, p. 1–8, 2019.

COELHO, M. C.; BICHARA, T. Ensino de História: uma incursão pelo campo. Em: MONTEIRO, A. M.; RALEJO, A. (Eds.). **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2019, p. 63–84.

COSTA, A. L.; OLIVEIRA, M. M. D.. O Ensino de História como Objeto de Pesquisa no Brasil: no Aniversário de 50 Anos de uma Área de Pesquisa, Notícias do que Virá. **Saeculum - Revista de História (João Pessoa)**, v. 16, p. 147–160, 2007.

FICO, C. A pós-graduação em história: tendências e perspectivas da área. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos (Rio de Janeiro)**, v. 22, n. 3, p. 1019–1031, 2015.

GONÇALVES, N. G. A produção sobre Ensino de História nos periódicos acadêmicos brasileiros (1970-2016). Em: MONTEIRO, A. M.; RALEJO, A. (Eds.). **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2019, p. 113–126.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista (Curitiba)**, v. 22, n. Especial, p. 131–150, 2006.

LEVI, G. Sobre a Micro-História. Em: BURKE, P. (Ed.). **A Escrita da História: Novas Perspectivas**. São Paulo: Editora da Unesp, 1992, p. 133–162.

MIRANDA, S. R. A pesquisa de História no Brasil. Potências e vicissitudes de uma comunidade disciplinar. In: MONTEIRO, A. M.; RALEJO, A. (Eds.). **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2019, p. 85–112.

PACHECO, R. A. Os saberes da história: elementos para um currículo escolar contemporâneo. **Antíteses (Londrina)**, v. 3, n. 6, p. 759–776, 2010.

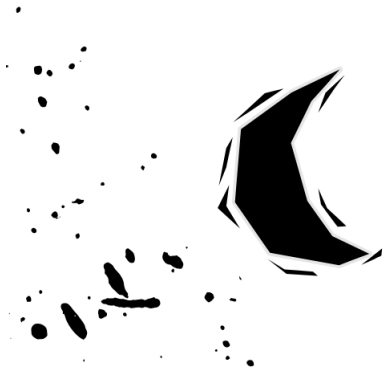
PACHECO, R. DE A.; ROCHA, H. Quando o ensino vira tema de pesquisa: o ensino de História na Pós-Graduação em História. **Anos 90**, v. 23, n. 44, p. 51–83, 2016.

PLÁ, S. La enseñanza de la historia como objeto de investigación. **Secuencia**, v. 84, p. 161–184, 2012.

SEFFNER, F. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: BARROSO, V. L. M. *et al.* (Eds.). **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: Est/Exclamação/ANPUH, 2010, p. 213–229.

SEWELL JR., W. **Lógicas da história: Teoria social e transformação social**. Petrópolis: Vozes, 2017.





Aprendizado escolar, história pública e mídias digitais: produzindo sentido para o passado



Sonia Wanderley¹

Vanessa Spinosa²

OBJETIVOS DO GRUPO DE PESQUISA EM DIÁLOGO

O Grupo Pesquisa em Diálogo - GPD *Aprendizado Escolar, História Pública e mídias digitais: Produzindo sentido para o passado*, apresentado ao XIII ENPEH, pretendeu reunir discussões acerca do papel do conhecimento histórico escolar no interior de uma cultura histórica (Sánchez-Marcos, 2019) crivada pela instantaneidade do tempo, temperada pela negação da racionalidade científica e pela afirmação da cibercultura. Pela importância das mídias digitais na consolidação desse retrato, as propositoras, ambas formadoras de professores(as), entendem que se faz cada vez mais fundamental debater se e como os letramentos histórico e digital se cruzam no ambiente escolar (Dudeney, 2016; Silva, 2020), em especial, no aprendizado histórico escolar.

Diferentes estudos, visitando trilhas já abertas pelos campos do Ensino de História, da História Pública, da Teoria da História e da Educação, assim como adentrando caminhos de pesquisas na área da Comunicação, como as da Educomunicação (Freire, 1979; Soares, 2000), auxiliam a compreensão do porquê e como se constituem, hoje, as disputas por narrativas do passado, em especial nas

¹ Professora Titular - UERJ (CAp/PPGHS/ProfHistória). Possui graduação em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1983), graduação em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1979), mestrado em História pela Universidade Federal Fluminense (1995) e doutorado em História pela Universidade Federal Fluminense (2005). - soniamaiw@gmail.com ou sonia.wanderley@uerj.br.

² Professora Adjunta UFRN (DHC-CERES/ProfHistória/PPGiTE-IMD). Possui graduação em História pela UFPA (2001), mestrado em História pela PUC-SP (2005) e Doutorado em História pela Universidade de Salamanca (2016). vanessa.spinosa@ufrn.

mídias sociais, e o lugar do ensino-aprendizagem de História nesse processo.

A Didática da História (Bergmann, 1990; Cerri, 2014) foi o caminho teórico-metodológico proposto pelas coordenadoras do GPD 1. Essa escolha justifica-se pela compreensão de que as pesquisas didático-históricas se definem como fazendo parte de uma disciplina guarda-chuva que, tendo a questão da aprendizagem histórica como eixo problematizador, permite a abertura de uma caixa de ferramentas teóricas e metodológicas diversas, tendo em vista uma ação reflexiva e agente a partir de demandas sociais. As pesquisas didático-históricas, de forma propositiva e denunciadora dos interesses que engendram o confronto na produção de sentidos, visam ao desenvolvimento de ideias históricas comprometidas com a defesa do compartilhamento democrático para a realização da vida comum.

MÍDIAS DIGITAIS E HISTÓRIA PÚBLICA: RELAÇÕES COMO REFLEXÃO DIDÁTICA

Os professores de História do ensino básico vêm afirmando constantemente que os conteúdos curriculares que mais atraem seus discentes são aqueles que, iluminados pela mídia, dialogam com eventos ou processos do passado para discutir questões que angustiam o tempo presente (Spinosa; Costa, 2021). Ao mesmo tempo, sentem-se impotentes diante da disputa na produção de sentido para muitos desses conteúdos, já que algumas narrativas oriundas dessas histórias públicas (?) se afastam da interpretação historiográfica e, à primeira vista, parecem constituir significados mais profundos para a vida prática de seus alunos e alunas, tanto pelo que dizem como pela forma como o fazem (Wanderley, 2020; 2022).

A historiografia atual está repleta de avaliações sobre o esfacelamento das análises que têm a verdade científica como fonte de certezas. Esse diagnóstico se reproduz em diferentes campos das ciências sociais e da literatura. Na vida social, dentre os efeitos de tal constatação encontra-se o estabelecimento de uma certa nostalgia, como mal-estar social, como uma *emoção histórica* (Boym, 2017).

Estudantes da escola básica, principalmente, mas não apenas, estão sujeitos a serem contagiados por essa nostalgia, mais imaginada socialmente do que vivida. Afinal, geracionalmente, eles estão imersos de formas variadas na produção de sentido realizada pelas mídias sociais, cada vez mais território privilegiado na constituição de verdades e lutas que grupos mapeiam como as

que *valem a pena ser vividas*, nem sempre pautadas na coerência ou racionalidade. Sendo assim, é importante refletir sobre como o ensino da história escolar vem respondendo a esses embates utilizando a caixa de ferramentas da Didática da História.

Fora do território escolar, o que vemos é o aumento das demandas por conhecimento histórico e das disputas pela legitimidade de narrativas históricas oriundas de fontes as mais variadas, nem sempre com o aval do profissional de História. Amplia-se, portanto, também a necessidade de pesquisas didáticas, que considerem “a capacidade do profissional de história de pensar as relações entre o seu ofício e seus frutos com as características e demandas da sociedade na qual se insere” (Cerri, 2014, p. 371), com a cultura histórica na qual está mergulhado ele mesmo e suas audiências.

Se as plataformas mais utilizadas, ousamos dizer mais eficientes na produção de sentido para o público não especializado, têm sido as mídias digitais, torna-se imprescindível aos estudos didáticos focarem suas preocupações nessas linguagens e em como elas vêm carreando sentidos para o nosso cotidiano, dentro e fora das salas de aula, inclusive para o que denominamos história pública.

É importante pontuar que se compreende história pública como determinadas formas de praticar e compartilhar o conhecimento histórico, que denunciam o que a historiadora Ana Maria Mauad denominou *atitude historiadora*. Como ela afirma, seria como “indagar o passado como uma das dimensões do terreno poroso do presente onde residem as tradições, os comportamentos residuais, mas de onde, quando problematizado, emerge um conhecimento crítico que nos impele à ação” (Mauad, 2018, p. 40). Sendo assim, fazer história pública tem mais a ver com uma determinada maneira de pensar a utilização do conhecimento histórico como agente de transformação social no tempo presente, sem estar necessariamente relacionado a uma formação profissional específica.

Na perspectiva do(a) profissional de História, entende-se a prática da história pública como aquela que visa a ressignificar a produção e a comunicação do conhecimento histórico diante de um mundo marcado pelo esmaecimento da relação entre produtor e consumidor de narrativas históricas, por disputas em relação aos usos do passado, pelo fortalecimento das demandas oriundas de diferentes setores sociais antes invisibilizados, tudo isso, de certa forma, potencializado pela capacidade na produção de sentido das tecnologias digitais.

Esse(a) profissional, seja docente ou investigador(a), sem abandonar critérios e métodos da pesquisa historiográfica, preocupa-se em tornar o conhecimento histórico mais acessível e envolvido com

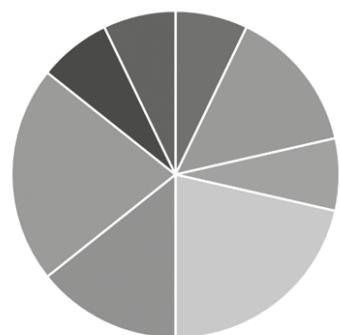
questões relevantes para a sociedade, em especial para grupos por tanto tempo subalternizados pela historiografia. Deverá contrapor a narrativa historiográfica ou a histórica escolar com as outras narrativas históricas públicas de forma problematizadora, mas não hierarquizada, a fim de criar possibilidades reais de complexificar as ideias históricas de sua audiência, seja ela de alunos na escola básica, na universidade, seja de telespectadores, de um podcast ou de um vídeo no *Youtube*, por exemplo.

Outro aspecto importante é que a construção de conhecimento oriundo de uma prática de história pública é sempre coletiva, compartilhada coletivamente. Assim, pode-se diferenciar essas práticas de outras que pululam em diferentes espaços de divulgação midiática, na medida em que a história pública, valorizando dialogicamente as leituras do passado, para além daquelas produzidas pela academia, “pode democratizar a história [mas] sem perder a seriedade ou o poder de análise”, abrindo portas e não construindo muros (Almeida; Rovai, 2011, p. 7).

DANDO VIDA AO GPD 1

Foram 15 trabalhos aprovados no GPD 1 – Rio de Janeiro e Paraná com três trabalhos cada um; Pernambuco e Rio Grande do Norte com dois, respectivamente; Rio Grande do Sul, Ceará, Rondônia, Minas Gerais e Goiás com um para cada Estado. Desse total, oito efetivamente foram apresentados de forma remota entre os dias nove e dez de julho de 2022. Geograficamente, todas as regiões do país inscreveram reflexões nesse GPD, conforme apresentado no gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Trabalhos propostos por Estado



■ RS ■ PE ■ CE ■ RJ ■ RN ■ PR ■ RO ■ MG ■ GO

Fonte: autoria própria (2023).

Um dos primeiros pontos observados sobre o percentual significativo de ausência – cerca de cinquenta e três por cento do total de trabalhos aprovados –, tendo em vista que o evento, sendo realizado de forma remota, diluiu uma das atuais variáveis explicativas para o aumento do absenteísmo nos encontros acadêmicos dos últimos tempos, qual seja o elevado custo com passagens e estadia.

Apesar da dificuldade em localizar a formação e ocupação de todas as pessoas proponentes, uma pesquisa junto à Plataforma Lattes permite afirmar que houve uma lista bastante heterogênea de profissionais procurando o GPD 1. Vão desde doutores, com uma vida acadêmica já consolidada, até graduandos, buscando um espaço para divulgar seus trabalhos de final de curso. Percebe-se uma significativa presença de professores(as) do ensino básico, muitos(as) mestrandos(as) do ProfHistória.

Esse universo explica a existência de discussões tanto mais aprofundadas como iniciantes, o que fortalece o ENPEH como um espaço não apenas de divulgação de pesquisas históricas, mas de trocas que aprofundam os estudos no campo do ensino de história.

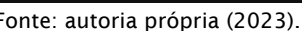
Examinando as palavras-chave propostas para o GPD 1 (aprendizagem histórica, história pública e mídias digitais), e comparando com as palavras-chave apresentadas ou identificadas a partir dos títulos e resumos³, os trabalhos fizeram circular uma multiplicidade de conceitos ou discussões que se colam à diversidade teórico-metodológica com a qual as pesquisas histórico-didáticas vêm sendo desenvolvidas no Brasil. É bem verdade que sobressaem noções oriundas da Didática da História de fundamentação alemã, permitindo inferir um processo crescente de apropriação de conceitos, tais como narrativa histórica, consciência histórica, aprendizado significativo e cultura histórica, dentre outros, de forma a tentar dar conta de demandas ou problemáticas surgidas no fazer escolar ou na reverberação da demanda pela história na sociedade de forma geral. A Educação Histórica, como uma escolha explicitamente apresentada, aparece principalmente em trabalhos oriundos do Sul ou Centro-Oeste do país, informando uma gama maior de pesquisas com esse perfil teórico nos centros de pesquisa das duas regiões.

A maioria dos trabalhos que privilegiaram, em sua análise, a relação ensino-aprendizagem na sala de aula, valorizou o primeiro termo do binômio, buscando pensar o papel do professor na

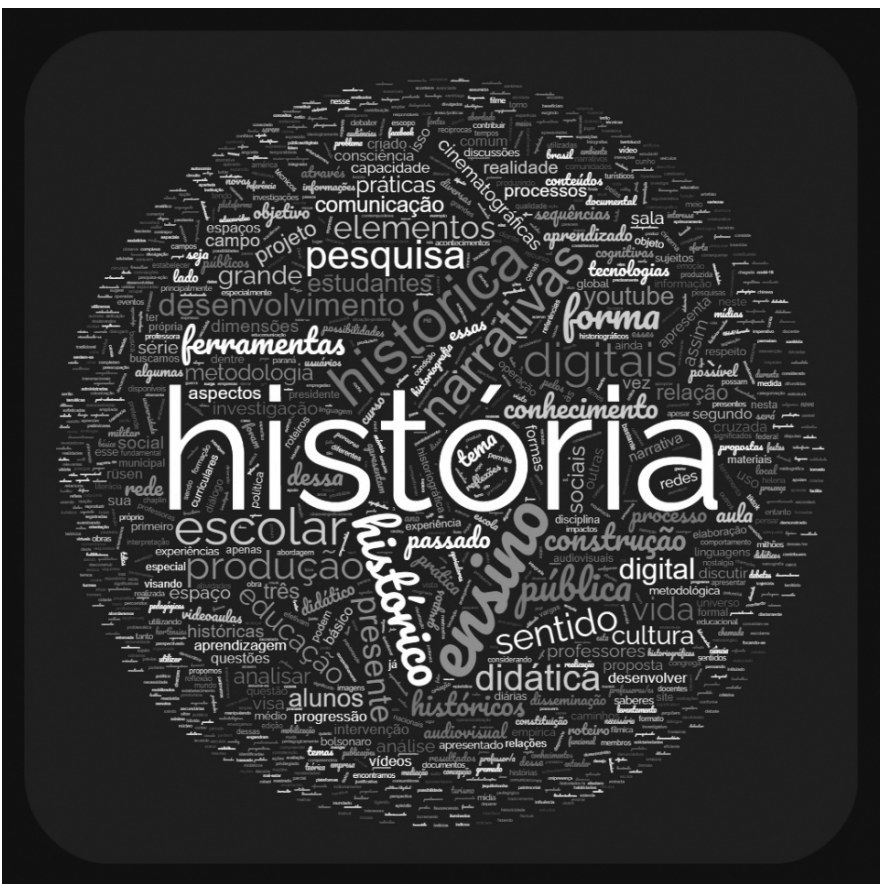
3 A estratégia de indicar palavras-chave para os artigos foi realizada porque nem todos os proponentes de trabalhos as apresentaram junto de seus resumos. Assim, as autoras utilizaram a estratégia de buscar nos títulos e nos resumos até cinco conceitos e noções que sintetizassem a proposta ou anunciassem escolhas teóricas e metodológicas.

192 Os presentes do ensino de História: (re)construção em novas bases

Figura 2 - Resumos



Esse segundo exercício evidencia o desenvolvimento de pesquisas acerca das narrativas históricas em geral e suas relações com as narrativas historiográfica e histórico-escolares. Trata-se de um aprendizado histórico resultando de processos que utilizem não apenas a dimensão cognitiva, mas também a estética da produção do conhecimento histórico, compreendendo como essas dimensões se relacionam à função política do ato de ensinar e aprender história. Assim, a linguagem teatral, analisada a partir da perspectiva bakhtiniana, transforma-se em objeto de uma pesquisa de mestrado. A magia do cinema, como narrativa audiovisual, continua sobressaindo em relatos de experiência ou na análise de roteiros didáticos, nos quais a narrativa cinematográfica transforma-se em histórica-escolar a partir da intervenção/mediação do(a) professor(a).



Os presentes do ensino de História: (re)construção em novas bases 193

Contudo, os resumos apresentados sugerem crescimento de investigações sobre como se estabelece a produção de sentido histórico no mundo digital, em diferentes redes sociais, como o *Facebook* e o *TikTok*, por exemplo, e qual o papel da educação histórica escolar na ponderação acerca dos efeitos desses sentidos carreados para o cotidiano da aprendizagem na sala de aula. Destarte, o letramento histórico-digital é apresentado em alguns dos trabalhos como uma necessidade urgente, tanto no território escolar como em outras searas nas quais atua o historiador profissional.

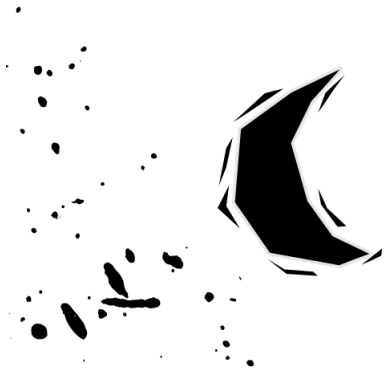
O cenário de crítica aos negacionismos históricos, a reflexão acerca de espaços profissionais, assim como o chamamento público para a atuação do profissional de História também se fazem sentir entre as propostas apresentadas no GPD 1. Desse modo, vemos desde análises das linguagens midiáticas que forjam narrativas históricas nem sempre verossímeis, mas com ampla capacidade de capturar os sentidos produzidos por suas audiências, até a possibilidade de o/a docente de História ocupar tais espaços como territórios de experimentação da capacidade de a ciência histórica dialogar com essas linguagens e produzir uma nova *arquitetura de saberes*, como informou um dos proponentes.

Apropriando-nos dessa expressão para pensar algumas das propostas, podemos identificar o transbordamento do sentido pedagógico da divulgação do conhecimento histórico da sala de aula para o mundo cotidiano, a partir da produção de artefatos didático-culturais, como videoaulas ou roteiros de aprendizagem histórica que utilizam territórios da cidade – em um diálogo frutífero com a história local ou global e o turismo – ou com ambientes digitais, *Youtube* e *TikTok*, por exemplo. Arquitetura que tem como matéria prima espaços presenciais ou virtuais, constituída por saberes diversificados – acadêmicos e populares – engendrando moradas estáveis para o que chamamos de história pública. O interesse histórico *misturando-se com a agenda de movimentos sociais* (Albieri, 2011), exigindo do/a profissional de História um repensar sempre atualizado em relação ao acesso irrestrito ao conhecimento histórico, questão que não deve ser naturalizada, e que exige aprofundar debates sobre o público e o privado, sobre ética profissional, sobre o que denominamos *educação histórica*, e sobremaneira, sobre a importância de termos como objeto de pesquisa de nosso campo as diversificadas formas de historiar.

REFERÊNCIAS

- ALBIERI, Sara. História Pública e consciência histórica. In: ALMEIDA, Juniele R.; ROVAL, Marta Gouveia de O. **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011, p. 19-28.
- ALMEIDA, Juniele R.; ROVAL, Marta Gouveia de O. **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.
- BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. v. 9, n° 19, p. 29-42, setembro 1989/fevereiro 1990.
- BOYM, Svetlana. Mal-estar na nostalgia. **Revista História da Historiografia**. Ouro Preto. n. 23, abril, p. 153-165, 2017.
- CERRI, Luis Fernando. Entrevista com o Prof. Dr. Luís Fernando Cerri. (realizada por Rafael Saddi). **Revista de Teoria da História**, ano 6, número 12, p. 369-391, dez/2014.
- DUDENEY, Gavin (et al). **Letramentos Digitais**. São Paulo: Parábola editorial, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.
- MAUAD, Ana Maria. Usos do passado e história pública no Brasil: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017). **História Crítica**. n° 68, p. 27-45, 2018.
- SÁNCHEZ MARCOS, Fernando. **Cultura histórica**. Disponível em: http://www.culturahistorica.es/cultura_historica.html. Acesso: 09 out. 2009.
- SILVA, Danilo Alves da. **Letramento histórico-digital: ensino de História e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Autografia, 2020.
- SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: Um campo de mediações**. São Paulo, 2000.
- SPINOSA, Vanessa; COSTA, Marcella Albaine Farias da. Formação do futuro-presente: a docência em história no espectro da experiência digital no ensino remoto. In: Gabriel, Carmem Teresa; BOMFIM, Marcus Leonardo (orgs). **Formação docente e currículo: Conhecimentos, sujeitos e territórios**. Rio de Janeiro: MAUADX, 2021, p. 279-300.
- WANDERLEY, Sonia. As coisas estão no mundo... só que eu preciso aprender: aprendizado histórico e história pública. In: MENESES, Sônia; WANDERLEY, Sonia Maria de Almeida Ignatiuk; MELO, Rosilene Alves (Orgs.). **Ensinar com História Pública: desafios, temas e experiências**. Série Diálogos da História Ensinada, v. 2, Sobral-CE: SertãoCult, 2022, p. 89-114.
- WANDERLEY, Sonia. O entrelugar do aprendizado escolar de História: uma perspectiva de História Pública. **Revista História Hoje**. v. 9, nº 18, p. 125-144, 2020.





Consciência histórica e a decolonialidade: um diálogo possível?

Wilian Carlos Cipriani Barom¹

Janaína de Paula do Espírito Santo²

Rafael Teixeira Saddi³

A PROPOSTA DE UM GRUPO DE PESQUISA EM DIÁLOGO SOBRE AS PERSPECTIVAS EM QUESTÃO

Nas últimas décadas, os pesquisadores da área do ensino vêm ampliando significativamente as suas formas de investigar a instituição escolar, a relação ensino-aprendizagem e, especificamente, o Ensino da História.

Em uma aproximação crescente e recente com a área da Teoria da História, que reloca para o campo da ciência da História a reflexão didática, inúmeros microcampos vêm se desenhando no interior da literatura a partir da consideração de múltiplos objetos, sujeitos, metodologias, teorias e conceitos (Barom, 2019). Em sentido quase diametralmente oposto, há pesquisas que indicam que o movimento também ocorre em sentido contrário, de afastamento da tutela *científica* acerca da teorização do ensino, em uma aproximação crescente com os saberes populares, cosmovisões e memórias herdadas, que orientam para a vida sem necessariamente passar pela chancela de uma ciência acadêmica de referência, muitas vezes um ensino que se teoriza em torno dos saberes provenientes dos movimentos sociais⁴.

¹ Professora da Universidade Federal do Paraná. Possui graduação em História (Licenciatura e Bacharelado) pela UFPR; especialização pela PUC-PR - Formação Pedagógica do Professor Universitário; mestre e doutor em Educação pela UEPG. E-mail: wilianbarom@ufpr.br.

² Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Licenciada em História pela UEPG, mestra em Educação pela UFPR e doutora em História pela UFG. E-mail: janainapes@gmail.com.

³ Professor da Universidade Federal de Goiás. Mestre e doutor em História pela UFG e graduado em História pela Universidade Católica de Goiás. E-mail: : saddirafael@yahoo.com.br.

⁴ Ver GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: RJ, Vozes, 2017.

Ora, esse caminho teórico não consensual, evidentemente, traz ao campo do ensino da História um mosaico de formas e feitos, em que a padronização não é regra, dada a complexidade da apreensão do ensino escolar (ou não) da História enquanto fenômeno social.

Tendo visto que o problema aqui exposto relaciona-se com o quanto podemos esticar o conceito de ciência em um ensino que se habilite a ser transgressor e/ou criador de um projeto de sociedade, convém problematizar duas perspectivas que se desenham como bastante promissoras no interior do campo: a perspectiva da didática da história alemã e a perspectiva decolonial. Recentemente, esses caminhos não se encontram tão distantes, ou tão duramente definidos e demarcados, que se percebe em debates informais no interior de grupos de estudos⁵, também em algumas das publicações recentes, que ambas as correntes vêm se aproximando, o que acaba por expor os pontos fortes e as fragilidades que carregam também.

Nesse sentido, a proposição do Grupo de Pesquisa em Diálogo - GPD *Consciência histórica e a decolonialidade: um diálogo possível?*⁶, no XIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História, em Recife, no mês de novembro de 2022, foi um esforço em dar visibilidade a essa questão, no sentido de promover um espaço aberto e dialógico de enfrentamentos e conhecimentos recíprocos.

Esse GPD, coordenado pelos professores Wilian Carlos Cipriani Barom (Universidade Federal do Paraná - UFPR), Janaína de Paula do Espírito Santo (Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG) e Rafael Saddi (Universidade Federal de Goiás - UFG), contou com a participação de apenas sete inscrições de apresentações de trabalhos, o que pode denotar, em alguma medida, ou certa desconfiança dos pesquisadores em se apresentar em um espaço intencionalmente de contraste, ou da fidelidade para com seus grupos e perspectivas. Felizmente, as apresentações que ocorreram nos permitiram iniciar a reflexão sobre a questão.

5 Essa aproximação vem sendo discutida no interior do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI) da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR desde pelo menos o ano de 2020, quando propuseram um ciclo de estudos e leituras decoloniais. Para o grupo, o conceito de Didática da História vem sendo colocado em questão a partir de sua matriz rüseniana, tendo visto alguns de seus limites no entendimento e apreensão do contexto brasileiro, o que sugere ao grupo a necessidade da deriva em direção à proposição de uma Didática da História Brasileira, uma ideia ainda em construção.

6 Mais informações em: <https://www.enpeh2022.abeh.org.br/atividade/hub/gdps>.

Tabela 1 – Trabalhos inscritos no GPD *Consciência histórica e a decolonialidade: um diálogo possível?*

Títulos	Autores
Questões de ensino de História e Decolonialidade	Janaína de Paula do Espírito Santo
Humanidade e natureza: reformulação dos fundamentos da Ciência Histórica e suas consequências para a Didática da História	Rafael Saddi
Os estudantes do ensino básico, a consciência histórica e a decolonialidade	Márcia Santos Severino
Didática da História no Brasil: Por quê? Para quê? Para quem? olhares sobre a construção social da temporalidade da discussão	Thiago Divardim
Por uma América Decolonial: experiência docente, latinidade e a importância dos Lugares de Memória	Lorena Zomer
Conseguimos calçar os sapatos uns dos outros? Respostas de estudantes latino-americanos	Luis Fernando Cerri
Lugares do passado morto no tempo: história entre conhecimentos e afetos	Giuvane de Souza Klüppel

Fonte: Autoria própria.

Podemos sistematizar as temáticas das apresentações a partir das seguintes indagações: a) É possível uma leitura decolonial dentro da Didática da História alemã que atualmente é relocada para o contexto brasileiro? b) Quais os benefícios que uma reaproximação entre a Ciência da História e a Natureza poderiam trazer para a Teoria da História e para o Ensino da História?; c) Uma teoria eurocentrada sobre como ensinar e aprender história encontraria limites em um contexto atravessado por traumas da colonialidade?; d) Quais os campos teóricos (ou autores e teorias) que atualmente seriam fundamentais para a Didática da História?; e) Como a formação do professor de História pode propiciar novos sentidos para a vida, de tradução e de solidariedade por meio da interculturalidade?; f) Conceitos como *aprendizagem*, *cultura histórica* e *cultura política* nos permitiriam avaliar as percepções dos jovens sobre a história na escola e fora dela, em países distintos da América Latina?; e g) Jovens brancos do sexo masculino lembrariam e narrariam o passado da História do Brasil da mesma maneira que jovens negros, indígenas, mulheres e/ou de minorias LGBTQIA+?

Como se pode observar, questões que, por mais que apontem para discussões específicas, parecem gravitar a reflexão maior proposta pelo GPD: que Didática da História queremos para o país?

Além das apresentações particulares dos textos e/ou pesquisas, o grupo preferiu refletir sobre essa possível (ou não) aproximação entre as perspectivas em curso. Assim pudemos listar, aqui, algumas questões discutidas, que de longe não são conclusões, consenso e/ou afirmações, mas antes, elucubrações, desafios e problemas.

a) Carência de Homogeneidade nas perspectivas

Por mais que haja certo consenso entre alguns dos pesquisadores nacionais, que os faz agir como uma escola de pensamento, o grupo apontou a dificuldade que existe atualmente em definir com precisão o que seria uma perspectiva especificamente centrada na didática da história alemã (e no conceito de consciência histórica a partir de Jörn Rüsen) e/ou no pensamento/pedagogia decolonial. Essa imprecisão decorreria, em parte, do fato de que, por mais que haja uma infinidade de pesquisas que se ancorem nesta ou naquela perspectiva, o que há é uma apropriação/tradução desses conceitos para os casos particulares de suas metodologias, pesquisas, objetos e problemas. Essa indicação inicial do grupo, que não é nenhuma novidade entre as pesquisas que costumam importar seus referenciais, nos destaca como primeiro alerta, no que se refere a essas possíveis aproximações entre as perspectivas, que não estaríamos necessariamente falando da mesma coisa quando usamos os mesmos nomes. Também, que *consciência histórica* em uma pesquisa realizada no sul do país pode significar algo, e quando esse conceito aparece em pesquisa de outra região, pode ter um significado bem diverso. Podemos ir até mais adiante, nem uma mesma região garantiria entendimento/utilização igual, ou o mesmo grupo de pesquisadores.

Pois bem, esse primeiro ponto impossibilitaria qualquer oportunidade de aproximação/distanciamento entre as correntes? Julgamos que não. A constatação da pluralidade de perspectivas que podem estar em jogo não nega a crença dos sujeitos em compor uma mesma perspectiva. As características da perspectiva decorreriam menos da fidelidade da matriz de referência – o filósofo e historiador alemão Jörn Rüsen para os estudos da consciência histórica, e os autores latino-americanos do grupo Modernidade/Colonialidade⁷ para os estudos decoloniais – e mais das intenções e feitos com a teoria, no âmbito particular das pesquisas e das práticas docentes,

e as movimentações e organização política enquanto coletivos de pesquisadores.

Nesse sentido, os pesquisadores brasileiros que foram influenciados pela didática da história alemã e/ou pela educação histórica anglo-saxônica, ainda quando utilizem os autores dessas tradições ocidentais como referências principais, recebem muitos outros impulsos advindos de uma tradição crítica bastante forte no Brasil, dos problemas enfrentados no interior da escola pública brasileira, e também das lutas e enfrentamentos travados pelas populações subalternizadas, seja das classes trabalhadoras marginalizadas, das populações indígenas, da população negra, da lutas das mulheres, etc. Entretanto, esses impulsos por vezes podem encontrar um limite na própria teoria, que foi formulada em um contexto bastante diverso da realidade brasileira, estando, por exemplo, mais preocupada com o que os nazistas fizeram na Europa do que com o que a Europa fez com o resto do mundo.

Esse limite parece não ocorrer com a perspectiva decolonial. Ela vem ganhando espaço por se apresentar como um grande guarda-chuva de pautas diversas, questões e teorias que são até mesmo anteriores ao surgimento do próprio pensamento latino decolonial e do grupo modernidade/colonialidade na região. Assim, grupos sociais historicamente excluídos do processo de garantia dos direitos básicos por questões étnicas, de origem, por questões financeiras e por questões de gênero e sexualidade, e suas organizações enquanto coletivos de luta e movimentos sociais afrocentrados, feministas, indígenas, anticapacitistas, direito à moradia, educação popular e outros, encontram na pós-colonialidade, e depois na decolonialidade, uma concentração de intenções que vem permitindo a idealização de uma pedagogia socialmente interessada, uma abordagem compromissada com outra política e sociedade.

Desse modo, o *decolonial* não é um modo ou metodologia da História e seu ensino (ou ao menos ainda não se tornou ou se apresentou dessa forma), mas uma postura questionadora das permanências de *colonialidades* nas mais diversas áreas do *saber*, *poder* e *ser* que, recentemente, vem sendo evocada nas discussões específicas sobre o ensino da história. Seria um grande exagero acreditar que essa postura questionadora decorre exclusivamente da literatura decolonial, tendo visto que, a exemplo, a descolonização dos currículos em direção a uma educação antiracista, afrocentrada e libertadora é uma das reivindicações históricas dos movimentos negros do país.

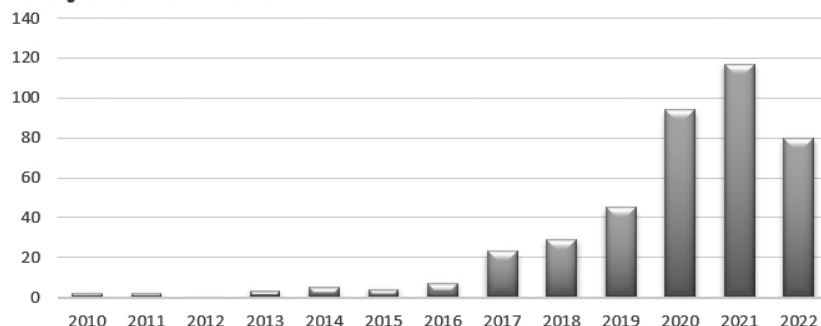
Contudo, talvez por haver esse caldo cultural, que também pode ser percebido nos demais movimentos sociais e por, também, coincidir com certo desgaste da pedagogia histórico-crítica na região,

⁷ Dentre os participantes, destacam-se os sociólogos Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel e Agustín Lao-Montes; os semiólogos Walter Mignolo e Zulma Palermo; a pedagoga Catherine Walsh; os antropólogos Arturo Escobar e Fernando Coronil; o crítico literário Javier Sanjinés; e os filósofos Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, María Lugones e Nelson Maldonado-Torres.

que o pensamento decolonial de crítica às estruturas econômicas, culturais, políticas e sociais encontrou significativo aceite entre os pesquisadores.

Gráfico 1 – Números de trabalhos que relacionaram *ensino de história à decolonialidade* na última década

Publicações científicas



Fonte: Elaborado pelos autores com dados da ferramenta de busca Google Acadêmico. Esses resultados contemplam artigos publicados em periódicos, anais de eventos e capítulos de livros. Teses, dissertações acadêmicas e dissertações provenientes do Mestrado Profissional foram desconsideradas.

b) O papel que ocupa a ciência e a razão

Tendo visto que a trilogia *Grundzüge einer Historik* (Fundamentos de uma teoria da história) de Jörn Rüsen é um monumental esforço de defesa e relocação dos principais postulados científicos da modernidade – razão, verdade, método, ciência, progresso, sentido, interculturalidade e humanidade (a partir da Europa), etc. – uma pesquisa atual (ou prática escolar) que ambicione aproximar didática da história na perspectiva alemã com decolonialidade precisa atentar à crítica decolonial sobre como a ciência moderna europeia criou um modo particular de ver e catalogar o mundo. Tal modo constantemente se propõe universal, e historicamente instituiu-se a partir da violência sobre as outras epistemes, vozes e culturas.

Essa consideração gera implicações bastante práticas no ensino da história, principalmente no momento atual de avanço do fascismo na sociedade brasileira, e do projeto em curso de descrédito da educação pública e dos professores: sobre a consideração (ou não) de outros conhecimentos, memórias, histórias, sujeitos, culturas, fatos e tempos; sobre qual literatura científica considerar, que diálogo estabelecer com outros saberes; sobre como lidar em ambiente

escolar com a parcialidade, provisoriedade e tendenciosidade de algumas tradicionais explicações históricas, que se constituíram e legitimaram a partir do corte de classe, raça e gênero, sem perder a credibilidade da ciência e sua disciplina; sobre refletir acerca da finalidade do ensino escolar da História e seu papel reprodutor (ou não) de ideologias; e sobre que espaço diminuir no currículo escolar para que a localidade (de culturas, sujeitos, estruturas de dominação e opressão) seja considerada e problematizada para que o resultado das experiências seja um ensino libertador.

Aqui há um ponto bastante diferenciador entre as duas perspectivas. A primeira é a perspectiva da consciência histórica de tradição alemã e anglo-saxônica visa ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, a forma como organizam suas narrativas e ancoram suas ideias históricas em fontes. O horizonte, tal como postula Rüsen, é a identidade histórica do indivíduo, a convivência intercultural e o humanismo como projeto de sociedade, ambientado no reconhecimento mútuo dos sujeitos de suas constantes antropológicas (Rüsen, 2001; 2007a, 2007b). Já a literatura decolonial, por sua vez, propõe-se explicitamente ser uma pedagogia combativa, de enfrentamento e desmonte das estruturas modernas de dominação e opressão, dentro e fora do indivíduo, o que reloca o horizonte para um projeto político de outra sociedade, descolonizada e plural – um ensino pensado a partir de outro lugar.

Nesse sentido, dois cuidados são necessários nessa aproximação. Primeiro, o conceito de consciência histórica, tão caro para a perspectiva, que quando entendido como finalidade para o ensino (*desenvolver a consciência histórica*), e aproximado com expressões como *pensamento histórico dos estudantes*, pode gerar como produto um estudante em abstrato, descorporificado. A aproximação entre essas duas perspectivas em questão, segundo o grupo, faz perceber o quanto facilmente separamos corpo e mente em nossas análises da cognição. A perspectiva decolonial vem lembrar à perspectiva da Didática da História alemã que as ideias históricas não são *dos estudantes*, mas o produto de corpos subjugados, em relações de interseccionalidade, e em meio a condições materiais de opressão e poder: um jovem pensou isso ou aquilo, não como um jovem em geral, mas como um aluno negro pensando, uma estudante mulher, um adolescente homossexual, um aluno ribeirinho, sertanejo, de comunidade em condição de vulnerabilidade social, ou uma estudante com deficiência. Pensamos com o corpo inteiro.

Como segundo cuidado, ainda em torno do conceito de consciência histórica, o silenciamento de Rüsen (2001; 2007a, 2007b) com relação à categoria de inconsciência, compreensível e

justificado pelo autor em sua trilogia, abre espaço para refletirmos, aqui, acerca da natureza e participação da memória como substrato único (e não todo compreendido) da consciência histórica.

De acordo com a teoria, nos procedimentos de fala ou escrita que se utilizam palavras para organizar frases, sentenças, constituir um conjunto de ideias, elaborar um raciocínio, uma opinião, defender um argumento, a linguagem tem a propriedade de organizar e apresentar o pensamento, sendo o meio pelo qual, talvez não único, a consciência histórica se expressa. Enquanto texto, essa narrativa decorrente seria uma mescla criativa de conhecimentos científicos e não científicos, imagens, experiências do cotidiano, memórias, representações e tradições herdadas.

Neste sentido, com base em Rüsen (2001), a premissa para que exista uma consciência que se chame histórica teria a ver com essa participação constante da história como filtro de entendimento e/ou explicativo da realidade. Em seu sentido mais livre, esse termo *realidade*, do latim *realitas*, que remete a *coisas* do exterior, externas ao sujeito, quando trazidas à consciência, seriam, em boa medida, tomadas a partir dessas memórias prévias dos sujeitos. É porque possuem uma ideia no pensamento que a reconhecem no exterior, sendo a maneira como a reconhecem altamente pessoalizada.

Essas experiências dos sujeitos, que se atravessariam no entendimento enquanto memórias, lançam luzes sobre o presente, seja em um momento ultracurto (um símbolo ou sinal reconhecido em milésimos de segundos que evoca paixões, medos, ansiedades, desejos e/ou esperanças), ou em momentos de maior duração/complexidade, quando esses sujeitos narram discursivamente para si mesmos ou para outros um dado entendimento, julgamento ou decisão sobre uma situação de conflito.

Como uma espécie de mecanismo apriorístico, essa utilização da história pela consciência (via memória) indica que, em alguma medida, os passados estão presentes o tempo todo no movimento que o pensamento faz de recuperar informações para o entendimento e explicação.

Então, quando pesquisas na área do ensino da história adotam o conceito de consciência histórica como eixo estruturante em suas análises, estão elegendo como problemática ao ensino questões como: que memórias fundamentam esse tipo de comportamento? Com base em quais informações históricas tomam essas decisões? Por que conceituam dessa e não de outra maneira? Como a história que se apresenta nos objetos da indústria cultural, nas memórias oficiais e subterrâneas, nas tradições inventadas e populares, nos conhecimentos científicos e de senso comum participam e/ou fundamentam as opiniões dos jovens? Assim, uma infinidade

de questões que cada vez mais vêm aproximando o aprendizado histórico em ambiente escolar ao mundo da cultura, da política e da sociedade.

Contudo, seríamos assaltados por memórias aleatórias nos momentos de crises de orientação e interpretação da realidade, ou haveria algum tipo de controle do sujeito sobre qual memória utilizar para orientar a vida? Poderia o estudante, no momento de agir, questionar a própria interpretação da realidade, em virtude de uma memória problemática ou insuficiente que se atravessou como filtro, ou as memórias que fundamentam e condicionam o agir humano não seriam conscientes no momento presente da interpretação da realidade? Estaríamos sempre condenados à uma análise ulterior da interpretação feita, ou temos algum controle metateórico no curso da ação?

São questões pertinentes mais pela abertura teórica que proporcionam do que por suas efetivas respostas, que dificilmente teremos algum dia. Vejamos, se assumirmos a memória como fundamento da operação da consciência, e temos essas indagações acima, que possibilitam questionar a qualidade dessas memórias, então novas questões de pesquisas se abrem para o campo. Como exemplo, podemos citar: uma memória social pode substituir uma memória pessoal na orientação da vida prática? Uma memória de longa duração, uma experiência vivida pelo sujeito por um longo período, pode não prevalecer no momento de interpretação e orientação da realidade e ser substituída em benefício de uma memória exógena e recente? Em última instância, estamos falando sobre possibilidades de pesquisas que consigam mensurar empiricamente a força e a capacidade de uma ideologia em suplantar experiências pessoais, ou sobre quanto tempo as pessoas permanecem contraditórias a si mesmas (graças a esses movimentos da consciência em recuperar histórias – quais? – para o entendimento do presente).

Esse é o ponto que possivelmente aproxima as perspectivas em questão: sobre como o conceito de consciência histórica é insuficiente para o entendimento e orientação do negro latino-americano, a exemplo, se o conceito for entendido como um estágio/estado de consciência, alcançado por certo grau de conhecimento acadêmico. Dados os pontos enunciados acima, talvez a memória não leve apenas à elucidação qualitativa da consciência, na melhor das hipóteses, mas também ao fenômeno descrito por Du Bois, Rigoberta Menchu e Édouard Glissant como *dupla consciência*, *consciência mestiça* e *crioulização*. Em outras palavras, esse movimento do pensamento, de recuperar uma memória e lançá-la sobre o presente, fundamental para o conceito de Lélia Gonzales de *amefricanidade* (Gonzalez, 2020), também permite o “contato

com a parte sombria e as regiões obscuras do inconsciente”, que participam cotidianamente do próprio racismo (Mbembe, 2020, p. 70).

c) A tendência do narrativismo textualista e a Identidade subjetiva como produto

Pela narrativa histórica, os homens contam as suas vidas, explicam-se e instituem-se como pertencentes ao mundo, e percebem a presença do passado no presente, historicizando a si próprios e as suas culturas, tradições, regras e valores. Nas palavras de Pacievitch (2007), seria possível inferir que as tomadas de decisão de cunho ético e moral, ações individuais ou coletivas e a formação de identidades estariam diretamente ligadas ao modo como as pessoas organizam suas narrativas históricas. Dessa forma, haveria uma relação entre a instituição de identidades no presente e o modo como a consciência histórica recupera e interpreta os dados do passado e exprime em forma de narrativa.

Tendo essa ligação como premissa, também muito enfatizada pelas pesquisas da perspectiva da consciência histórica, existe uma relação entre a identidade dos sujeitos no presente e a forma estética como operam os seus pensamentos⁸. Esse passado evocado no presente se apresentaria, enquanto narrativa, como uma operação mental, que orientaria de várias maneiras para a vida. Um ensino que qualifique as ideias históricas dos sujeitos passaria por essa requalificação das formas narrativas do pensamento.

Uma das dificuldades, aqui, é que, por mais que a narrativa, na formulação de Rüsen, não signifique necessariamente texto, podendo ser imagética, por exemplo, existe uma grande tendência em entender a forma textual como parâmetro central para toda e qualquer narrativa e, portanto, para acessar a consciência histórica dos sujeitos. Isso é bastante grave, quando pensamos tanto na grande camada ou classe de trabalhadores marginalizados, descendentes sobretudo de africanos e indígenas que, por tradição e pela exclusão do acesso à instrução formal, se expressam muito mais pela oralidade do que pela escrita, quanto nas populações indígenas, que não assentam suas narrativas na escrita, e algumas delas falam o português tão somente como segunda língua. Ainda, se centrarmos a ênfase unicamente na requalificação textual dessas narrativas, encontraremos limitações na teoria, também quando da

⁸ Para Rüsen (2001; 2007a; 2007b), esse processo de rememorar o passado não se faz de forma uniforme no sujeito, mas de quatro maneiras distintas e complementares, entendidas como *tipos de geração de sentido, constituição de sentido* ou *tipologias da consciência histórica*. Essas formas de recuperação implicam em tipos de narrativas e de identidades também. Essas quatro maneiras seriam: modo tradicional, exemplar, crítico e genético.

consideração de outras estruturas de pensamento, como é o caso das pessoas surdas.

Nesse momento, vale uma observação do parágrafo abaixo,

[...] a nossa voz interior, o monólogo privado em nossas cabeças, é essencial não apenas para o pensamento abstrato, mas também desempenha um papel fundamental em outras funções mentais superiores, como memória e auto-consciência. Nossa voz interior é como software que usamos para conduzir o hardware do cérebro. As pessoas nascidas com surdez profunda nunca irá ouvir e assim nunca vai ter a imagem auditiva com que manter o pensamento privado. Sua única alternativa é pensar em linguagem gestual, essa que o coloca dentro do mundo. [...] Os surdos também não compreendem como pensamos, da mesma forma que temos dificuldade em entender o pensamento deles. Os surdos garantem que pensam, mas eles sabem que aquela língua pensada não é o português, ou outra língua qualquer. Assim, o pensamento do surdo é muito mais complexo do que podemos imaginar, ele envolve, formas, imagens, leitura labial, gestos e palavras que eles mesmos criaram. De fato, conseguem interagir e seu cérebro é capaz de raciocinar de uma forma muito mais complexa do que aqueles que podem ouvir (Patrícia, 2011, p. 1).

Lógico que, como afirmamos, a sequência de símbolos também produz um texto, mas o grau de certeza que algumas pesquisas da consciência histórica possuem acerca da evolução das ideias históricas dos jovens, a partir de suas palavras manifestadas textualmente em narrativas históricas, perde sua universalidade ao não conseguirem (ainda) mensurar ou qualificar a evolução do pensamento de pessoas surdas. Poderíamos apontar o mesmo com Síndrome de Down, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Dislexia e Déficit de Processamento Auditivo (DPA)?

Pesquisas (para ontem) são necessárias para entendermos a construção das ideias históricas nesses casos específicos, tendo visto que, com o arrefecimento da pandemia, segundo o Censo Escolar 2022 (INEP, 2022), houve um salto no número de matrículas de estudantes da Educação Especial para classes comuns na Educação Infantil, de 106.853 em 2021 para 174.771 em 2022, um aumento significativo de 63,5%. Nos Ensinos Fundamental e Médio, o registro de matrículas também aumentou, chegando em 914.557 e 203.138, respectivamente. Índices que resultam do movimento de inclusão que vem acontecendo nas últimas décadas, que provém das lutas de familiares e dos movimentos sociais por mais acesso à educação (Lopes, 2019), e que no Ensino Médio, faixa etária muito comum

e visada em pesquisas acadêmicas e estágios supervisionados, representaram um aumento de 633,48% nos últimos dez anos.

Ainda, se há uma relação, conforme postula a teoria rüseniana, entre a manifestação textual e a identidade histórica dos sujeitos, essa identidade observável a partir das narrativas corre o risco de ser compreendida apenas em sua dimensão individual, no âmbito psicológico, o que empobreceria a potencialidade da educação escolar como fenômeno social. Para Gramsci (1995, p. 131), “a consciência da criança não é algo individual e muito menos individualizado, é o reflexo da fração da sociedade civil da qual participa, das relações tais como elas se concentram na família, na vizinhança, na aldeia, etc.”.

Aqui vale, quiçá, acrescentar que, se for a identidade histórica a finalidade do ensino da história, convém adicionar que o nosso contexto latino-americano requer saídas mais coletivas, talvez, a “identidade como copertencimento mútuo a um mesmo mundo”, como nos indica Achille Mbembe (2020, p. 11), o que pode relocar as práticas e atividades intra e extraescolares para outra relação e experimentação com as fontes históricas.

REFERÊNCIAS

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. **Integração latino-americana e consciência histórica:** a noção de pertencimento latino-americano de jovens brasileiros no ano de 2013. 2017. 254f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: RJ, Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano.** Organizado por. Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo escolar 2022.** Disponível em: https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2023/03/09190039/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 02 abr. 2023.

LOPES, Bruna Alves. **Não existe mãe-geladeira:** uma análise feminista da construção do ativismo de mães de autistas no Brasil (1940-2019). Tese Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, Brasil, 2019.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra.** São Paulo: n-1 edições, 2020.

PACIEVITCH, Caroline. **Consciência Histórica e Identidade de Professores de História.** (Dissertação) Mestrado em Educação. UEPG, Ponta Grossa, 2007.

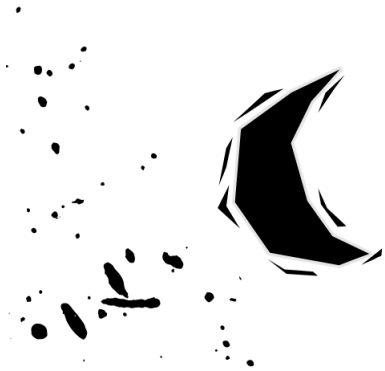
PATRÍCIA, Karlla. Como pensam as pessoas surdas. **Diário de Bio**, 2011. Disponível em: <https://diariodebiologia.com/2011/12/9970/>. Acesso em: 02 abr. 2023.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica:** teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn.. **Reconstrução do passado:** teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UnB, 2007a.

RÜSEN, Jörn. **História Viva:** teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007b.





Currículo e docência no ensino de história: sujeitos, saberes, práticas entre tradições e inovações



Ana Maria Monteiro¹

Adriana Ralejo²

Luciana Rossato³

PANORAMA GERAL

O Grupo de Pesquisa em Diálogo - GPD nº 03 - *Currículo e docência no ensino de História: sujeitos, saberes, práticas entre tradições e inovações* foi organizado por pesquisadoras oriundas de diferentes instituições e regiões do país, que dialogam no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores - GEHPROF, coordenado pela Profa. Dra. Ana Maria Monteiro, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Dentro desse lócus, são desenvolvidas pesquisas e discussões no campo do currículo e da formação de professores abordando a docência na interface com a produção do conhecimento escolar, em perspectiva sincrônica e diacrônica, em diferentes contextos curriculares e temporalidades, em especial na área do ensino de História.

É nesse contexto de diálogos que surgiu a proposta de criar um espaço de trocas a fim de compreender como vem se constituindo o fazer curricular interpelado pelo fazer docente, principalmente em tempos de incertezas, em que o componente curricular de

1 Professora emérita da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bacharel e Licenciada em História pela UFRJ, Mestre em História pela UFF e Doutora em Educação pela PUC-RJ, com estágio pós-doutoral na UFPE. anammonteiro22@gmail.com

2 Professora visitante da UFABC. Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Bacharela e licenciada em História pela UFRJ e licenciada em Pedagogia pela Uninter.. adriana.ralejo@gmail.com

3 Professora Titular no Departamento de História da UDESC; Atua no PPGH UDESC (mestrado e doutorado) e no ProfHistória. Graduada em História pela UFSM, mestre em História pela UFSC e doutora em História pela UFRGS. lucianarossato1972@gmail.com

História vem sendo questionado, rasurado e controlado por políticas públicas na produção da Base Nacional Comum Curricular - BNCC⁴ e pelo Novo Ensino Médio⁵. Por outro lado, a força dos movimentos sociais tem gerado resistências, por ver suas trajetórias e lutas contempladas no ensino de história, o que tem impactado a reflexão sobre as memórias e identidades, gerando as mudanças necessárias para uma educação democrática e inclusiva.

Junto a essas questões políticas, os efeitos provocados pela pandemia da Covid-19 e o avanço significativo de uma cultura digital afetaram nosso imaginário, de formas boas e ruins, também o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, questionamos como professores e estudantes têm enfrentado esse cenário que se forma na contemporaneidade, em meio a disputas de narrativas pela constituição do conhecimento histórico escolar. Quais continuidades são ainda perceptíveis mostrando a força de uma tradição? Que discontinuidades podem ser reconhecidas nas novas políticas curriculares e no *contexto da prática*? Como essas formas de controle recaem sobre o papel do docente? Ainda, como esses sujeitos enfrentam essas condições mobilizando saberes diversos?

Assim esperamos, com a proposta desse GPD, contribuir para a compreensão da dinâmica entre tradições e inovações nos processos envolvidos no ensino de História. Apresentamos, neste texto, algumas leituras que foram possíveis de serem realizadas a partir dos trabalhos inscritos e que foram apresentados no período de 9 a 11 de novembro de 2022. Ao final, propomos algumas questões formuladas a partir desses indícios, que podem oferecer subsídios para a formação de professores de História e tecer caminhos para o fazer curricular.

No período do evento foram apresentados, na modalidade online, 22 trabalhos inscritos por 25 pesquisadores (quatro deles em coautoria). Dentro desse grupo de pesquisadores, estavam presentes de graduandos a doutores, o que mostra uma diversidade de público que propõe reflexões sobre a formação de professores. Identificamos perfis de sujeitos que estão iniciando sua formação e encarando os desafios da docência, professores atuantes na Educação Básica

que trazem questões de sua prática para o universo da pesquisa, e professores universitários que apresentam panoramas dos desafios enfrentados na contemporaneidade. Portanto, o GPD possibilitou a troca entre sujeitos que estão em diferentes momentos de sua formação e trajetória profissional, o que gerou um espaço de troca muito rico.

Também podemos destacar o aspecto da diversidade em relação às regiões do país das quais esses pesquisadores são oriundos. Apesar de uma hegemonia ainda pertencer à região Sudeste (11 trabalhos), contamos com participantes das regiões Nordeste (seis), Sul (três) e Centro-Oeste (dois). Após mais de dois anos do início da pandemia da Covid-19, o ENPEH foi realizado de forma híbrida, sendo as mesas redondas e as conferências realizadas presencialmente nas dependências da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE (com transmissão pelo canal da ABEH do Youtube), e os GPD ocorrendo de forma online. Mesmo assim, destaca-se a preponderância de trabalhos de pesquisadores do Sudeste, o que pode ser explicado pelas redes profissionais desenvolvidas a partir do nicho de atuação das organizadoras, principalmente no que se refere a um conjunto de pesquisas (seis) diretamente vinculadas com o grupo de pesquisa coordenado pela profa. Dra. Ana Maria Monteiro.

Já em relação ao segundo lugar, apresentam-se trabalhos da região Nordeste, com representantes dos Estados da Paraíba, Alagoas, Ceará e Pernambuco. Ainda assim, consideramos que é necessário que a Associação busque fazer campanhas de incentivo para que mais pesquisadores possam participar de forma mais efetiva dos encontros. Como podemos constatar, não houve a participação de pesquisadores da região Norte do país, o que pode ser explicado, entre outros motivos, pela disparidade em relação à quantidade de cursos de formação em nível de graduação e pós-graduação (os dados da área destacam a desigualdade na oferta de cursos de graduação e pós-graduação no Brasil, sendo essa a região com menor número de universidades).

Em relação às temáticas dos trabalhos apresentados, recebemos propostas que contemplam todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, o que demonstra que a questão do ensino de História e a relação entre o currículo e a docência não estão concentradas somente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, que são os níveis de ensino na Educação Básica de atuação dos professores formados em História.

A presença de trabalhos que buscam discutir sobre os desafios enfrentados na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos mostra a amplitude

4 A BNCC foi homologada em 2018 após intensa discussão entre os profissionais da História, setores da sociedade e grupos com diferentes interesses políticos. Sobre isso ver: SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinélma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículo, formação docente e livros didáticos. *Crítica História*, ano VIII, n. 15, julho, 2017.

5 Em fevereiro de 2017, foi sancionada a Lei 13.415, que criou o Novo Ensino Médio. Segundo a propaganda do MEC no período, esse novo formato permitiria maior liberdade para os jovens ao poderem escolher seus percursos formativos. Para aprofundar a discussão, ver: SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v.34, e214130, 2018.

que pode tomar essa discussão sobre como ensinar e aprender História. O que mais se destaca, dentre os dados levantados, é o grande número de trabalhos voltados para a discussão de questões relacionadas à formação inicial de professores, tanto em seu contexto universitário quanto em seus primeiros anos de atuação. A construção da ideia do que é ser e tornar-se professor emergiu com bastante força.

REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Como nossas referências sobre os teóricos mobilizados estão baseadas nas produções dos resumos submetidos e nas apresentações no curto tempo de 20 minutos para cada trabalho, não é viável redigir uma análise mais consistente sobre o estado da arte, mas é possível mapear alguns caminhos que estão sendo construídos. Podemos destacar que foram mobilizados autores de diversos campos de atuação: o ensino de História (Ana Maria Monteiro e Carmen Teresa Gabriel), currículo (Elizabeth Macedo), saberes (Maurice Tardif) e práticas docentes (Jorge Larrosa e Antônio Nóvoa) e de metodologias de pesquisa (Laurence Bardin e Delory-Momberger).

Os trabalhos da autora Ana Maria Monteiro, de forma individual ou em coautoria, foram os mais citados, estando presentes em sete dos estudos apresentados. A presença da própria autora como organizadora do GPD pode ser considerada um fator relevante que tenha motivado os participantes a inscreverem suas propostas para aproveitar esse espaço como um lugar de diálogo entre suas questões de pesquisa e as pontes teóricas que realizam com as ideias da autora. Assim, o GPD não se torna somente um lugar de exposição de resultados de pesquisas, mas de expansão e aprofundamento de ideias inicialmente propostas.

Outro aspecto que precisa ser ressaltado é a presença das ideias de Paulo Freire em três dos trabalhos apresentados. Diante de uma conjuntura política em que o campo da educação vem sendo atacado e sofrendo diversas perdas, sendo a escolha de Paulo Freire como patrono da educação brasileira questionada por grupos de extrema direita, consideramos que citar esse intelectual é um ato de resistência, e o ensino de História confirma-se como um desses espaços de luta.

A relação entre currículo e docência reflete-se também pelos meios de investigação utilizados pelos pesquisadores. A maior parte dos trabalhos apresentados foram resultados de análises documentais e de entrevistas realizadas com docentes e estudantes. Sobre as

análises documentais, apresenta-se uma variedade de documentos como fontes, dentre eles prescrições curriculares oficiais; trabalhos acadêmicos, como artigos científicos e dissertações de mestrado; e livros didáticos. A BNCC destacou-se como o documento mais analisado, sendo foco de quatro dos trabalhos apresentados. Isso pode se justificar pelos desafios enfrentados na contemporaneidade, em um contexto de obrigatoriedade de implementação de tal prescrição curricular, e os diálogos e confrontos decorrentes desse processo. Compreender o papel da BNCC implica entender as disputas de narrativas e os sentidos construídos sobre o ensino de História.

Por outro lado, o uso de mídias digitais como fontes de análise foi pouco expressivo. Somente um dos trabalhos focalizou narrativas indígenas presentes em transmissões ao vivo hospedadas na internet em *sítes*, como o YouTube, como fonte de análise. Seu objetivo era investigar o potencial desse tipo de recurso para o ensino de História, e como meio de combater narrativas hegemônicas produzidas em uma perspectiva eurocêntrica.

Como se pode constatar, esse GPD, ao apresentar como proposta de discussão a relação entre o currículo e a docência e as disputas que se constituem no ensino de História, acabou por atrair uma diversidade de trabalhos em temas, níveis de ensino, metodologias, sujeitos e práticas. Porém, é interessante mapearmos que noções, conceitos e temáticas vêm sendo mais recorrentes nas pesquisas em ensino de História, e identificar a emergência de discussões que expressam a resistência e luta por uma educação democrática.

Algo que já foi ressaltado anteriormente e que queremos aprofundar neste momento é a preocupação com a formação inicial. Essa expressão aparece no título de quatro trabalhos apresentados, e é também desenvolvida em mais dois trabalhos como cenário de investigação. Junto a essa noção, mais dois conceitos podem ser destacados na discussão sobre o que é ser professor e como esse processo é constituído: identidade e experiência.

No viés da identidade, percebemos uma preocupação sobre a noção de docência. Em tempos de políticas de exacerbação do controle sobre os professores e de responsabilização de suas práticas, essas pesquisas buscam compreender como se estabelece essa relação entre as prescrições curriculares e as práticas docentes. A pesquisa de Luciana Rossato contribui para esse tipo de reflexão, ao analisar os sentidos do que é ser professor de História expresso por discentes do Mestrado Profissional do Ensino de História das turmas de 2014 e 2016. A pesquisadora Mariana Amorim também nos ajuda a desenvolver esse tema, ao apresentar uma reflexão a

respeito da pressão que se faz sobre o desenvolvimento docente. A autora apresenta, baseada em Geni Nuñez, um olhar sobre a formação docente como uma relação de envolvimento e afetos.

No contexto da formação nos cursos de licenciatura em História, cinco trabalhos apresentaram questionamentos sobre a relação do próprio licenciando com o processo do *fazer-se* docente. Os currículos desses cursos são analisados por Raquel Costa, em Pernambuco, e por Diana Melo da Silva, em Alagoas, destacando como a questão de gênero se faz presente na formação inicial de professores. Também podemos destacar a valorização do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na trajetória desses sujeitos, como um lugar em que se desenvolvem saberes, explorado pelo pesquisador Manoel Caetano; e afetos, discussão proposta pela pesquisadora Viviane Grace.

A docência como um lugar de experiência, tanto durante o curso de licenciatura como na prática em sala de aula, foram temas explorados pelos pesquisadores Octavio de Melo Pontes, Danielle Camelo e Manoel Caetano. Essas pesquisas nos permitem compreender que o ser professor é resultado de um processo contínuo, relacionado com saberes múltiplos e híbridos que nos formam e que são mobilizados no fazer curricular. Sobre a docência também é a pesquisa desenvolvida por Nahir Batista, na qual, a partir das narrativas das/os professoras/es de um município do Ceará, analisa quais são as linguagens mais utilizadas por eles em sua prática docente, e constata a centralidade do uso do livro didático.

Por fim, cabe ressaltar que o conceito de currículo foi o mais predominante dentre as pesquisas apresentadas, estando presente em 14 desses trabalhos. Compreendemos que currículo e docência são conceitos que estão muito relacionados um com o outro, como está presente na própria proposta desse GPD, e que, ao mobilizar um, referências sobre o outro são acionadas. Contudo, é possível identificar que os trabalhos apresentados possuem maior enfoque de análise sobre um ou outro, de acordo com seus objetivos de investigação e a pergunta problematizadora que o acompanha.

Por currículo, compreendemos não somente as prescrições oficiais, mas toda e qualquer forma que se expressa na prática escolar, desenvolvida pelos docentes em conjunto com os seus alunos, expressando o fazer curricular. O trabalho da pesquisadora Melina Pinotti é um desses casos, que se debruça a investigar como professores estão se apropriando das prescrições curriculares no Estado do Mato Grosso do Sul. Dos demais trabalhos apresentados, podemos identificar a investigação sobre projetos pedagógicos, matrizes curriculares universitárias, legislação, como as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08; projetos institucionais, como o PIBID;

currículos estaduais e municipais; Parâmetros Curriculares Nacionais; Programa Nacional do Livro Didático e o próprio livro didático.

Entretanto, como destacamos anteriormente, a BNCC tem impactado o universo escolar. Em sua maioria, as pesquisas apresentam críticas sobre como o documento possui mais ausências e continuidades do que mudanças sobre o ensino de História, como mostram Danielle Navarro e Maria Lima, no contexto da Educação Infantil; Andrea Giordanna, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e Rafaela Albergaria, ao comparar com os PCN os sentidos de conhecimento histórico escolar.

Na busca por um currículo aberto e flexível, ao contrário do que a BNCC vem provocando, a pesquisadora Maria Beatriz Ragon aposta na ideia do Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA como ferramenta capaz de proporcionar um ensino de História mais inclusivo, no caso, que atenda os alunos com Necessidades Educativas Especiais - NEE. Os dilemas e desafios relacionados ao currículo escolar talvez sejam o que essas pesquisas mais expressam. A pesquisa de Nadia Gonçalves reforça essa questão a partir de uma investigação sobre as produções acadêmicas do período de 1970 a 2014.

Sergio Moraes traz o conceito de *aula conversa* para investigar a importância do direito de o estudante perguntar, e como isso impacta o desenvolvimento da leitura e escrita e na construção de um espaço para a problematização em sala de aula. Já a pesquisa de Ariana Belén Fuentes, em coautoria com Luis Fernando Cerri, investigou como estudantes de Ensino Médio de uma escola pública de periferia relacionam questões de gênero, religião e política a partir de conteúdos de História da América Latina.

APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS

Cabe, nesse momento, realizarmos algumas chaves de leitura sobre como os trabalhos apresentados na ocasião desse GPD expressam indícios e rastros de um código disciplinar em História, que vem se constituindo em um caminho de continuidades e descontinuidades. Dessa forma, aproximações foram possíveis de serem realizadas, sem deixar de considerar as diferenças entre eles.

Em relação ao nível de ensino, há dois extremos que cabem ser considerados. De um lado, como já vínhamos comentando ao longo deste texto, pensar na formação de professores tem levado os olhares para a importância dos cursos de licenciatura como um espaço em que sentidos sobre o ser docente são construídos. As matrizes curriculares universitárias tornam-se objetos de análise e demandam

a atualização desses cursos a partir de questões socialmente ativas. Os trabalhos de Raquel Costa e Diana Melo da Silva expressam essa necessidade de atualização e de preparação de futuros professores a fim de trabalharem, de maneira significativa, temas de grande relevância, como a questão de gênero e a sexualidade. A questão dos temas sensíveis também emerge no trabalho de Thays Merolla, ao analisar como a questão do racismo vem sendo trabalhada por professores em narrativas do saber escolar.

Por outro lado, é preciso marcar a presença de pesquisas que se voltem a analisar a relação entre currículo e docência em espaços ainda pouco explorados. É o caso do trabalho de Danielle Navarro e Maria Lima, que se voltam para o desafio de pensar sobre a docência no contexto da Educação Infantil e as lacunas que a BNCC oferece para a constituição desse sujeito. Também destacamos a pesquisa de Andrea Giordanna, que aponta para uma continuidade de um ensino baseado em uma pedagogia de competências e com poucas mudanças a partir desse documento prescrito nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho de Danielle Camelo também contempla esses espaços de ensino ainda pouco explorados, ao analisar qual é o lugar do ensino de História na Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Por fim, consideramos a emergência de temas contemporâneos, da qual destacamos três deles: o uso do digital, a questão indígena e a questão de gênero. Sobre este último tema, comentamos em alguns parágrafos anteriores. Sobre a relação do ensino com o meio digital, dois trabalhos se destacaram: a pesquisa de Gabriela Arosa apresenta um levantamento teórico sobre quais os sentidos do digital que vêm sendo mobilizados na relação entre o currículo e o ensino de História, enquanto a pesquisa de Maria Perpétua Domingues apresenta as possibilidades que a cultura digital oferece para que possamos tecer novas narrativas no ensino de História.

Ainda explorando a pesquisa de Domingues, a questão indígena aparece como tema necessário, vistos a desvalorização e o descaso com esses povos no contexto político, econômico, social e, também, no campo da educação. Como forma de combater essas narrativas que se tornaram hegemônicas no ensino de História, Domingues propõe o uso de narrativas produzidas pelos próprios povos indígenas presentes no meio digital. A pesquisa de Pedro Otávio Fernandes reforça esse discurso de tradicionalização do ensino, presente em livros didáticos do Ensino Médio, a partir da perspectiva da relação entre o ser humano e a natureza.

PROBLEMATIZAÇÃO: TRADIÇÃO OU INOVAÇÃO?

Ao longo dos dias do evento, uma questão foi se apresentando: é possível afirmar, a partir das pesquisas apresentadas, que há inovação no campo do ensino de História? Essa questão emergiu diante da provocação presente no título proposto ao GPD: *entre tradições e inovações*. Isso depende do que consideramos inovação e a partir de que lugar estamos falando. Das políticas públicas? Das práticas em sala de aula? O que é inovação quando se pensa nas aulas de história? Christian Laville, em artigo publicado em 1999 na *Revista Brasileira de História*, chamava a atenção para o fato de que a simples troca de uma narrativa por outra não era suficiente para formar as crianças e os jovens (Laville, 1999). Em outro texto seu, publicado em 2005 na *Educação em Revista*, destaca como as memórias sobre o passado tornaram-se interesse de distintos grupos, muitos deles distantes da escola e da produção historiográfica (Laville, 2005). Inovação tem múltiplos sentidos e significados, dependendo do contexto e dos sujeitos envolvidos, e são mais complexos do que a simples troca de tema, metodologia e/ou recursos.

Por outro lado, o que consideramos tradição? Não se trata necessariamente de uma ideia de atraso, mas de continuidade de práticas e sentidos sobre o conhecimento histórico escolar. De acordo com Hobsbawm (1997), a tradição é uma invenção. Isso significa que, a partir de algum momento da história, uma prática considerada nova passa a se consolidar e ser reconhecida institucionalmente. Muitas das práticas que consideramos *tradição* no ensino de História, em algum momento foi uma mudança que passou a ser incorporada e aceita perante a comunidade escolar. Da mesma forma, podemos ter esperanças de que temáticas que consideramos neste texto como emergentes, como a cultura digital, a questão indígena e de gênero, tornem-se parte da tradição escolar.

A partir da análise do conjunto das pesquisas apresentadas, percebemos que um maior número expressa uma perspectiva de tradição, muitas delas vinculadas às análises curriculares, nas quais uma permanência de sentidos de História ainda se fazem presentes. Por outro lado, as pesquisas que se voltam para investigar, mais especificamente a prática docente, apresentam uma divisão entre a percepção de continuidades e de mudanças. A relação com o afeto, a valorização de outros saberes para além do conhecimento científico e a importância de programas institucionais como o PIBID são mudanças que vêm ocorrendo, e nos indicam que o campo de ensino, tanto na teoria quanto na prática, vem se inovando. Será que podemos afirmar que é a partir da prática docente que as mudanças

acontecem, e não a partir das prescrições curriculares? Práticas docentes essas inspiradas ou motivadas a partir das demandas sociais e da relação com as necessidades observadas na comunidade escolar?

No campo do currículo há, também, apontamentos de inovações. Mesmo que aconteça com certa lentidão, 20 anos depois da sua promulgação, a lei nº 10.639/03 induziu e continua a induzir mudanças e lutas por um ensino de História significativo, ao valorizar a cultura e história africana e afro-brasileira (Brasil, 2003). Da mesma forma ocorre com a lei nº 11.645/08 em relação aos povos originários (Brasil, 2008). A cultura digital também vem buscando garantir seu espaço, não somente como práticas em sala de aula, mas como fonte de pesquisa e construção do conhecimento histórico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10639.htm. Acesso em: 02 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 02 dez. 2023.

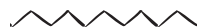
HOBBSAWN, Eric. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1997.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999. <https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000200006>. Acesso em: 10 fev. 2023.

LAVILLE, Christian. Em educação histórica, a memória não vale a razão! **Educação Revista**, Belo Horizonte, n. 41, p. 13-41, jun. 2005. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982005000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2023.

SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinélma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículo, formação docente e livros didáticos. **Crítica História**, ano VIII, n. 15, julho, 2017.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.34, e214130, 2018.



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



Maria de Fátima Barbosa Pires¹

Ivana Lopes Teixeira²

Augusto Ridson de Araújo Miranda³

INTRODUÇÃO

Em época de revisionismos históricos pautados em discursos negacionistas e não em saberes científicos, compreender as possibilidades para a divulgação científica em Ensino de história clama por nossa atenção. Ao lidarmos com variados públicos e seus interesses, estamos diante da problemática da multiplicidade de modos de formação e comunicação da *geração histórica de sentido* (Miranda, 2022), em relação dialética com as múltiplas dimensões cultural-identitárias historicamente situadas.

Dessa forma, também focalizando os aspectos das audiências, ou seja, os variados públicos-alvo relacionados em cada uma das abordagens dos trabalhos para popularização da ciência de cada proponente, pretendemos traçar elementos para compreensão dos diversos públicos e seus graus de aderência aos temas históricos, a fim de questionarmos, como já nos provocou Maravall (1997, p.

1 Pós doutoranda em História (PPGH-UFF); Doutora em Educação (PPGE-UFRJ), Mestre em Ensino (PPGEB/UERJ), Especialista em Divulgação e Popularização da Ciência (Fiocruz, 2023) e Ensino de História (CESPEB/UFRJ, 2011). Bacharel e licenciada em História (UERJ). Professora de História da Educação Básica - FME-Niterói (RJ) GEHPROF(UFRJ). piresmfb@gmail.com

2 Professora da Faculdade de São Bernardo do Campo e do IFSP (Hortolândia). Doutora em História Social pela USP, mestra em Arqueologia Clássica pelo MAE/USP, graduação em História pela USP (licenciatura e bacharelado). Membro do Laboratório de Estudos sobre Império Romano e Mediterrâneo Antigo LEIR-MA/USP. ivana.teixeira@fasb.com.br

3 Secretária de Estado da Educação do Ceará. Doutor, Mestre em Educação e Especialista em Metodologias do Ensino de História pela Universidade Estadual do Ceará. Licenciado em História pela Universidade Federal do Ceará e em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (PR). GEDHI (UEPG). ridson.araujo@prof.ce.gov.br

165): “se é dado ao público o que ele deseja ou se consegue fazê-lo desejar o que é oferecido?”

Tal questionamento vai ao encontro dos dilemas que envolvem o próprio ofício do ensino de história, especialmente no que diz respeito à questão das produções das narrativas históricas, isto é, como possibilitar a emergência de narrativas historicamente silenciadas? Ainda: de que modo a popularização dos saberes já investigados e sistematizados pelo campo do ensino de história podem contribuir para desconstrução de discursos negacionistas? Compreendemos que foi relevante propiciar a realização de um grupo de reflexão docente, pois nos possibilitou democraticamente abrir o diálogo para múltiplas respostas a essas problemáticas.

Nesse sentido, esse grupo de reflexão docente buscou suscitar reflexões-em-ação (Schön, 1992) acerca da divulgação científica (DC) no ensino de história, com vistas a explorar as potencialidades dos variados meios de comunicações no tempo presente, bem como de instituições tradicionais para a popularização da ciência histórica. Neste sentido, consideram-se os modos de comunicação historicamente situada (Miranda, 2022) e as relações entre a formação da cultura histórica e os usos públicos da História (Albieri, 2011) nas distintas formas desta divulgação científica.

Entendemos que o Ensino de História pode ser compreendido como uma capilaridade discursiva, na qual se entrecruzam saberes de diversas áreas afins, compondo uma *teia discursiva* (Albuquerque Jr, 2007) através de posicionamentos de sujeitos em determinados contextos e relações de poder (Monteiro; Pires, 2021). Assim, o trabalho de divulgação científica no ensino de História pode ser compreendido como uma mediação complexa entre esses saberes, os diferentes públicos, suas linguagens e os aspectos teórico-metodológicos que envolvem a divulgação científica, bem como suas relações com as diferentes plataformas digitais.

A seguir, sistematizamos alguns desses aspectos teórico-metodológicos entre divulgação científica e Ensino de História por meio dos relatos de experiências docentes e/ou de pesquisas, em diálogo com o campo da História Pública, que tem como princípio “a comunicação de História para públicos não acadêmicos, a participação pública e a aplicação da metodologia histórica a temas do dia a dia” (Cauvin, 2018, p. 5).

PROPOSIÇÕES ACERCA DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Os trabalhos apresentados, relacionados com a divulgação científica dos conhecimentos históricos, propuseram análises do papel de mídias sociais (Instagram, YouTube etc.) e instituições tradicionais (museus, arquivos e centros de ensino formal) na popularização desses conhecimentos junto a públicos diversos, considerando a perspectiva da História Pública e seu papel no Ensino de História.

O trabalho apresentado por Pires (FME-Niterói/RJ), *Proposições teórico-metodológicas a partir do Youtube como campo empírico para Divulgação Científica*, apresentou um relato do uso do YouTube como ferramenta digital na divulgação científica dos conhecimentos históricos. Segundo a própria autora, a pesquisa apresentou resultados parciais com base em experimentações teórico-metodológicas na interlocução entre Ensino de História e Divulgação Científica a partir do YouTube como campo empírico.

A autora citada argumenta que, em uma tradução livre, YouTube significa *você na televisão*, e trata-se de uma plataforma de compartilhamento de vídeos, sendo a segunda maior plataforma de buscas, atrás do próprio Google, empresa da qual faz parte. Pires considera importante diferenciar o YouTube das redes sociais, uma vez que, entre as características está sua função mercadológica, que incide diretamente na lógica de recomendação com vistas ao alcance do grande público.

A autora destaca que uma das preocupações da pesquisa foi compreender as métricas e discursos promissores para alcance do seguinte objetivo geral: como despertar o interesse do grande público para narrativas históricas invisibilizadas? Nessa direção, a autora se dedica não apenas a analisar, como também produzir performances que nos possibilitem *furar a bolha* dos discursos acadêmicos, sem, contudo, anular seu rigor científico.

Pires afirma que uma das questões centrais da sua investigação é compreender, de acordo com Maravall (1997), *se é dado ao público o que ele deseja ou se é possível fazê-lo desejar o que ainda desconhece*. Nesse sentido, um primeiro encaminhamento tem sido a formação do público e seu engajamento através de um canal elaborado para essa finalidade, intitulado *Histórias para todos*, que tem como missão enunciar narrativas e trajetórias de sujeitos historicamente invisibilizados, pois efetuando análise em canais com o mesmo enfoque, Pires deparou-se com lacunas em relação ao protagonismo das mulheres, especialmente indígenas e afro-

brasileiras. Assim, a investigação apresentada pretendeu mostrar uma síntese dos caminhos já trilhados.

Destacamos a importância dessa pesquisa, considerando que

A principal característica da divulgação científica nas redes sociais, que a diferencia dos outros veículos de comunicação, é que nas redes sociais há uma plataforma que permite uma interação entre os divulgadores científicos e a audiência. Além disso, as redes sociais permitem a divulgação independente, isto é, auto publicada [Porto e Palacios, 2012; Soukup, 2014]. Na internet, inclusive nos canais do YouTube, não há necessidade de editores nem avaliação pelos pares. Neste novo domínio, publicações de pseudociência também encontram terreno para difusão [...] O uso da plataforma YouTube tem crescido e se firmado como ferramenta para divulgação científica e divulgação de pseudociência [...] Em decorrência da popularidade e da importância do YouTube na divulgação científica, pesquisas tem escolhido essa rede social como objeto de investigação, como Reale [2018], Amarasekara e Grant [2019], Velho [2019] e Corrêa e Vanz [2020] (Fontes, 2021, p. 4).

Teixeira (FASB-SP) apresentou um relato de experiência, *Pesquisa em História, Divulgação Científica e Ensino: Algumas Questões Relativas à Formação de Professores de História*, com o objetivo de refletir sobre alguns aspectos da formação de professores da perspectiva da formação para o ensino de História, a partir da pesquisa e da divulgação científica, tendo como base uma experiência de formação de um grupo de alunos de um curso de licenciatura em História de uma Instituição de Ensino Superior - IES privada do Estado de São Paulo, entre 2015 e 2019. Inclui as pesquisas discentes (monografias de conclusão de curso) e as comunicações dessas pesquisas para a comunidade acadêmica e o público em geral por meio de eventos de divulgação abertos a comunidade.

Esse relato de experiência propôs uma reflexão sobre a importância da divulgação científica no ensino de História da perspectiva da própria formação de professores, que implica a consideração cuidadosa do papel da relação entre pesquisa, ensino e extensão nas licenciaturas, atendendo aos diversos perfis discentes desses cursos. Assim, a divulgação ou popularização científica deve ser pensada para além da difusão do conhecimento científico, para públicos não especializados (História Pública), considerando sua importância na própria formação do docente de História. A razão para isso é a heterogeneidade de IES, de cursos de licenciatura (presenciais, semipresenciais e EaD) no Brasil, do mesmo modo, o

crescimento da produção e uso de tecnologias digitais de informação e comunicação na difusão da História.

Para isso, é fundamental contextualizar a formação de professores de História nos cursos de licenciatura, analisando os marcos legais de formação, sobretudo, as DCN de História (Brasil, 2019) e a atual BNC de formação, refletindo sobre o papel da divulgação científica no ensino de História na Educação Superior. No relato, a pesquisadora discorreu sobre questões como o uso de novas mídias e suas potencialidades no ensino e na pesquisa e na democratização do conhecimento, mas também sobre seus limites e possíveis esterilizações, falsificações ou simplificações da História (Sayer, 2015).

As mídias digitais possibilitam o compartilhamento, elemento essencial da própria dinâmica do conhecimento por meio das mídias digitais, da autoridade e do protagonismo na produção do conhecimento histórico, pois os usuários dessas mídias tornam-se participantes e produtores de narrativas, e não meros consumidores de narrativas historiográficas. Contudo, muitas vezes o que está em jogo é a divulgação de pseudociência. Nesse sentido, outra questão fundamental é: quanto e como as instituições, os historiadores e professores estão abertos para aceitar essa dinâmica das mídias digitais (Frisch, 1990), e mesmo usá-las a favor da divulgação de conhecimento científico?

Como afirma Fontes (2021, p. 3),

[...] a divulgação científica é um termo polissêmico e uma prática multifacetada, a qual é formada por uma complexa estrutura que envolve diferentes agentes sociais e culturais [Gurgel, Pietrocola e Watanabe, 2014]. Entendemos a função social da divulgação científica como um recurso que tenta democratizar o acesso ao conhecimento científico especializado, a fim de oferecer elementos para uma melhor compreensão dos aspectos do cotidiano, aproximando e conscientizando cidadãos em debates científicos e tecnológicos que circundam suas vidas pessoais e profissionais [Bueno, 2010; Silva e Kawamura, 2001; Melo, 1982; Stilgoe, Lock e Wilsdon, 2014]. A divulgação científica vai além de uma explicação dos princípios e conceitos científicos. Ela também se preocupa em clarificar os métodos e a evolução das ideias da ciência, isto é, a natureza do trabalho científico e o valor da ciência [Reis, 2006; Gurgel, Pietrocola e Watanabe, 2014].

O trabalho apresentado por Azevedo (UERJ), *O Instagram como instrumento de popularização de plantas medicinais e ritualísticas do Candomblé*, propôs uma reflexão sobre a divulgação científica de aspectos fundamentais da história e cultura dos povos africanos e afrodescendentes por meio do Instagram. De acordo com a autora,

estima-se que a diáspora africana forçada tenha trazido ao Brasil em torno de 4,9 milhões de africanos de diferentes etnias, na condição de escravizados pelos portugueses.

A dominação sofrida pela diáspora africana forçou os africanos escravizados a desterritorializar suas identidades culturais. Com isso, suas crenças e tradições foram posteriormente territorializadas nas terras em que foram escravizados. Azevedo destaca que, entre as heranças culturais originárias da África no campo religioso e que foram recriadas no Brasil, está o Candomblé, que surgiu como um alicerce sociocultural para as comunidades africanas e seus descendentes, em que as plantas medicinais e ritualísticas são elementos indispensáveis.

A manutenção do conhecimento botânico afro-brasileiro mantém-se viva por meio do estudo e interações entre comunidades humanas e as plantas medicinais, podendo entrelaçar o conhecimento científico com o conhecimento passado entre diferentes gerações. Nesse contexto, o objetivo da pesquisa foi a elaboração de um produto de divulgação científica a fim de propalar o conhecimento sobre as plantas, com finalidades medicinais e ritualísticas do Candomblé, por meio de um inventário botânico online na rede social Instagram.

Azevedo afirma que, dentre os objetivos, também se enquadram indicações de artigos científicos recentes e bibliografias sobre o uso de plantas medicinais no Candomblé. Partindo do pressuposto de que o conhecimento ancestral do Candomblé é passado principalmente por meio da interação, o Instagram pode se tornar um importante aliado para a popularização dessa cultura, visto que o aplicativo oferece diversos meios para interações entre o administrador da página e seus seguidores.

Portanto, para alcançar os objetivos supracitados, foi elaborado um produto de divulgação científica: a página no Instagram intitulada *@botanicaafro*. Segundo a autora, a metodologia utilizada perpassa a busca ao referencial teórico, postagens diárias e interação com o público. O referencial teórico inclui a revisão bibliográfica feita através de consultas nas bases de busca *Google Scholar* e *SciELO*, usando como descritores os termos candomblé, etnobotânica, diáspora africana, plantas medicinais, plantas ritualísticas e etnoconhecimento.

As interações ocorrerão por meio de postagens diárias sobre plantas medicinais e ritualísticas, indicações de livros e artigos recentes sobre etnobotânica e a cultura afro-brasileira. Azevedo argumenta que espera, com a divulgação científica, instigar e interagir com públicos de diferentes áreas e variadas esferas sociais, proporcionando conteúdos acessíveis a todos os públicos sobre a

memória e tradição botânica presente nas religiões brasileiras de matrizes africanas.

A pesquisa em questão demonstrou, nesse contexto hiperconectado, as potencialidades e a importância do uso das redes sociais na divulgação científica e no ensino.

Neste panorama das redes sociais, destaca-se o Instagram no compartilhamento de imagens e vídeos e que vem crescendo a cada dia. O Instagram é uma plataforma de mídia social, que surgiu em 2010 com mais de 700 milhões de usuários ativos. Esta plataforma tem foco em imagens [que] podem ser editadas e compartilhadas com inserção de legenda e hashtags (Ranginwala, Towbin, 2018; Shafer et al., 2018) [...] o aplicativo tem sido utilizado para compartilhar conhecimento em determinadas áreas, entre elas a área da saúde, contribuindo e auxiliando nos processos de aprendizagem (Shafer et al., 2018) (Costa, 2019, n.p.).

Nesse sentido, Miranda (CEDUC-CE) propôs, em *Promoção, produção e desafios da divulgação científica em ensino de história: experiência do GT de ensino de história da ANPUH CE*, a problematização de reflexões-em-ação, nos termos de Schön (1992), acerca das experiências binômicas de promoção e produção de divulgação científica no campo do Ensino de História, por meio de *lives* no Instagram e YouTube do Grupo de Trabalho de Ensino de História da ANPUH-CE, bem como os desafios dessa empreitada.

Convidando diferentes pesquisadores do ensino de História, referenciados em variadas perspectivas teóricas e metodológicas reveladoras de um campo plural e heterogêneo, o GT de Ensino de História da ANPUH-CE visou simultaneamente a divulgar cientificamente comunicações reflexivo-formativas de pesquisadores do campo no Estado do Ceará e no Brasil, que discutiram questões candentes e socialmente significativas acerca das práticas de ensino e aprendizagem histórica, da formação e dos saberes dos professores de História; e coproduzir, junto aos professores-pesquisadores convidados, um acervo documental de formação docente (inicial e contínua).

Esta dupla jornada, apresentou uma sorte de desafios inerentes à divulgação científica, como os estruturais de acesso digital; e sobretudo, os *desafios de bastidor*, como os das condições técnicas de produção e os de organização acadêmica desse acervo de divulgação científica e formação docente.

O relato dessa experiência demonstra a importância das mídias sociais na divulgação científica e no ensino. Nunes, Moura e Pereira (2021) argumentam sobre a necessidade e aumento do uso das *lives* e do Instagram em projetos de ensino e divulgação de informações

acadêmicas, a partir do contexto da pandemia, mas sobretudo no contexto da cibercultura em que nos encontramos imersos.

[...] é fundamental salientar o aumento na adesão do uso das Lives via Instagram, propiciou a construção de pontes entre alunos e professores distanciados fisicamente em decorrência da pandemia. Aproximando as práticas cotidianas e amplamente difundidas na atualidade como, por exemplo, o uso das práticas educativas, acaba por se fazer necessário neste momento hiperconectado em que a sociedade se encontra. Sendo assim, torna-se um importante instrumento para o processo de aperfeiçoamento de ensino e aprendizagem. Temática abordada frequentemente por pesquisadores na atualidade. Reflexo do uso da mesma em momentos de compartilhamento de informações de cunho acadêmico, pela sua ampla adesão, e especialmente pela preponderância de um público jovem (Nunes; Moura; Pereira, 2021, n.p.).

Melita (UNTREF), em *La educación problematizadora en la divulgación histórica. Nuevos desafíos en el campo de la enseñanza*, propôs um debate em torno das questões de divulgação científica e ensino na Argentina. Segundo a autora, atualmente, professores e professoras estão na encruzilhada de produzir recursos didáticos atrativos para motivar a atenção de seus alunos que, entendidos como nativos digitais, apresentam novos formatos de aprendizagem entre as telas.

Se nos referirmos ao ensino de História e Ciências Sociais, nos últimos anos tem proliferado uma gama de vídeos explicativos para fins televisivos e/ou cinematográficos com o objetivo de aproximar o conteúdo da disciplina ao grande público de forma simples e atrativa, utilizando formato digital e linguagem simples. Nesse sentido, alguns produtos audiovisuais pertencentes ao campo da *nova divulgação histórica* entraram como recurso didático para o ensino de História nas escolas primárias e secundárias da Argentina, a partir de 2001.

A autora argumenta que problematizar a educação constitui o paradigma educacional, que surge da necessidade de repensar as propostas de ensino e aprendizagem em ambientes educacionais digitais e, da mesma forma, favorecer a construção de um pensamento crítico, autônomo e transformador da realidade.

Martins (UFPE), em *Museologia no Metaverso: Museus muito além de uma metáfora digital*, propõe um debate sobre as dimensões da museologia no metaverso, suas subjetividades, complexidades e características. O autor citado analisa e discorre sobre o metaverso como campo de atuação de museus virtuais, apresentando sua estrutura e trazendo um breve panorama histórico do seu surgimento enquanto espaço museal.

A partir de relatos e entrevistas realizadas em experimento prático da pesquisa em metaversos, destaca-se e reflete-se sobre os atores que se relacionam nos mundos virtuais (os avatares), abordando como eles atuam quando se trata de museus virtuais. A partir de uma pesquisa exploratória, o autor descreve recursos expográficos utilizados para a exibição das coleções digitais, que vêm familiarizar e aproximar os campos, dando base para que pesquisas subsequentes alcancem novas compreensões sobre os museus no metaverso.

Martins afirma que o objetivo é registrar esses modelos e modos de fazer, que correspondem desde artefatos e interfaces virtuais até a própria teorização sobre o objeto da pesquisa, antes que se sejam substituídos por novas práticas tecnológicas. Por meio dos museus como campo a ser investigado, busca-se reconhecer como os avatares desses mundos produzem suas exposições e como comunicam o patrimônio no metaverso, como novos fatos sociais e ativos digitais.

Carvalho (UNIFESP) apresentou o trabalho *O professor como curador - o uso do fotojornalismo em sala de aula através do acervo fotográfico do jornal Última Hora*, propondo uma investigação inicial do potencial do acervo fotográfico do jornal Última Hora para o Ensino de História em duas dimensões: da discussão dos regimes de veracidade criados pelo fotojornalismo nascente no Brasil, na década de 1950; e a da curadoria como atividade primordial do professor de História no atual cenário, em que vivemos imersos em um mundo excessivamente marcado pela imagem.

A imprensa detém um espaço de expressão e comunicação que a torna parte integrante da sociedade e, por conseguinte, de seus conflitos e resoluções. A fotografia estabeleceu-se de forma central na imprensa nos anos 1950, sendo o jornal Última Hora um dos pioneiros na criação da linguagem do fotojornalismo, em que a imagem tem uma função equivalente ou superior ao texto dentro do veículo e da notícia.

A ideia de que uma imagem vale mais do que mil palavras tem uma historicidade que deve ser investigada e torna-se ferramenta fundamental no Ensino de História, ainda mais em um cenário de produção de notícias falsas, que mobiliza a imagem de modo central para criação de mentiras. Esse é um período em que a fotografia assume, na sociedade como um todo, seu lugar de Olho da História: o que passa pela lente da câmera e pelo olho de um fotógrafo, colocado diante de algo, assume o estatuto de verdade.

Existe a crença de que o aparato fotográfico é mecânico e, portanto, é detentor de objetividade. Pedacos do mundo se espalham das bancas de jornais para a vida íntima dos lares, de

leitores ávidos por ver o que está acontecendo. O próprio nome do veículo, Última Hora, insere-se nessa avidez por notícias quentes, pelo acontecimento, por uma necessidade crescente de seu público-alvo, uma classe média em consolidação, de estar informada e atualizada sobre a realidade, mas sobretudo quer ver o que está acontecendo.

A fotografia, portanto, torna-se notícia, e sua visualidade espalha-se com a intenção de mostrar o mundo como ele é. Carvalho afirma seu interesse em investigar os usos e funções da fotografia nessa dimensão discursiva, bem como em sua dimensão material.

Andrade (UBA) apresentou o trabalho *La Historia Pública y la Formación de Profesores de Historia en Argentina. Reflexiones y Experiencias de la UNQ*, em que buscou analisar a história escolar a partir do quadro teórico dos estudos culturais da educação e da história cultural. Trata-se de um marco conceitual que permite conceber as disciplinas escolares, nesse caso, a história, como uma produção que privilegia as expressões sociais, a resignificação historicamente situada e as experiências transdisciplinares que criam e recriam essas disciplinas escolares.

Nesse sentido, Andrade argumenta que a história escolar põe em jogo saberes historiográficos, saberes pedagógicos e experiências vividas por professores e comunidade. É um saber histórico que se nutre tanto dos saberes acadêmicos quanto de outros que circulam no espaço público, e que se constrói nas práticas de sala de aula. É precisamente nesse quadro que as materialidades entram em jogo.

Na Argentina, há uma produção ampla e sustentada de projetos de pesquisa que analisam os diálogos entre a história acadêmica e a história escolar, assim como outros que indagam sobre as materialidades e reconhecem a presença da história divulgada na sala de aula. Essas últimas investigações reconhecem como materialidades de origens diversas, como acadêmicas, de divulgação e comunitárias, e tornam-se escolares quando entram na sala de aula, especialmente no processo de transformação da cultura material e da presença crescente de uma ampla diversidade de materiais digitais nas aulas de história.

A pesquisadora destaca a necessidade de introduzir algumas reflexões e análises sobre a história pública que permitam alargar o nosso olhar sobre as diversas formas de construção do conhecimento histórico, seus autores e destinatários, bem como as possíveis ligações que essas formas de construção do conhecimento histórico podem estabelecer com a história escolar. Com base nesses conceitos, Andrade busca apresentar como a relação história pública - história escolar é contemplada, a partir das propostas de formação de graduação e pós-graduação que a Universidade Nacional

de Quilmes vem realizando, desde 2020, tanto na Licenciatura em História quanto no Mestrado em História Pública e Divulgação da História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade de trabalhos demonstra um alinhamento entre a necessidade de comunicar os saberes científicos da História para um público amplo, as questões éticas do nosso tempo e os avanços tecnológicos que têm marcado o espaço digital. Aos antigos dilemas, somam-se novos horizontes e possibilidades, mas também muitos desafios.

Fato é que os constructos teórico-metodológicos do ensino de História nos servem de fundamentos para reorientar nosso olhar para este novo mundo: a construção das narrativas históricas; o passado para entendimento do presente; as versões em disputa nos jogos de poder e a emergência de novos protagonistas são alguns indícios de que, com a renovação do Ensino de História, é possível caminhar nesses novos horizontes. Contudo, ainda precisamos avançar muito mais.

É muito satisfatório observarmos o quanto o campo do Ensino de História tem potencial agregador, ao possibilitar o encontro de saberes com profissionais de campos diversos: o espaço museal e os multiversos; a etnobotânica e o Instagram; fotojornalismos, sem esquecermos da própria sala de aula, entre outros trabalhos citados, que também nos possibilitaram abraçar pesquisadores de outros países da América Latina.

Por outro lado, é inquietante lembrarmos que, no contexto da propositura à efetivação do nosso GPD, os algoritmos e as linguagens de programação estavam no cerne das nossas questões. Atualmente, levantamos outras questões éticas e epistemológicas, quando vivenciamos a expansão das Inteligências Artificiais, cuja mais reconhecida tem sido o ChatGPT, da empresa Open.Ai. Enxergamos esses elementos como parte de uma construção cultural do nosso tempo, somos nós, seres humanos, que a fabricamos, e não o inverso.

Entretanto, é inevitável questionarmos: que futuro(s) se avizinham quando o passado tem sido cada vez mais relativizado ou mesmo negado? Ainda que a resposta para essa pergunta resulte também das experiências a serem trilhadas, todas essas problemáticas são demonstrativas do quanto se faz necessário um diálogo cada vez maior entre a sociedade e a História.

REFERÊNCIAS

ALBIERI, Sara. História Pública e Consciência Histórica. In ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAL, Marta Gouveia de Oliveira (Orgs.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

ALBUQUERQUE JR, D. M. Menocchio e Rivière: Criminosos da palavra, poetas do silêncio. In ALBUQUERQUE, JR, D.M. **A arte de inventar o passado**. Florianópolis: EDUSC, 2007, p. 101-112.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril 2020, Seção 1, pp. 46-49. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 dez. 2023.

CAUVIN, Thomas. "The Rise of Public History: An International Perspective". **Historia Crítica** n.º 68, p. 3-26, 2018. <https://doi.org/10.7440/histcrit68.2018.01>.

COSTA, F. V. Uso do Instagram como ferramenta de estudo: análise de um perfil da área biológica. **Research, Society and Development**, 8(10), 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7164604>. Acesso em: 02 dez. 2023.

FONTES, D. T. M. Uma comparação das visualizações e inscrições em canais brasileiros de divulgação científica e de pseudociência no YouTube. **Journal of Science Communication** - América Latina 04 (01), 2021. Disponível em: https://jcomal.sissa.it/article/pubid/JCOMAL_0401_2021_A01/. Acesso em: 02 dez. 2023.

MARAVALL, J. A. **A cultura do Barroco**. Análise de uma estrutura histórica. Tradução: Silvana Garcia. São Paulo: Edusp, 1997. 418 p.

MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo. **Nos meios-termos dos mundos**: dialética entre sentidos históricos e profissionais de professores-referência dos cursos de História da UECE. Tese (Doutorado em 2022) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=106112>. Acesso em: 30 mar. 2022.

MONTEIRO, A. M. F. C.; PIRES, M. F. B. Desafios e Possibilidades de Análise de Teias discursivas no Currículo de História In: ANDRADE, J. A. de; PEREIRA, N. M. (Orgs.) **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2021, p. 254-271.

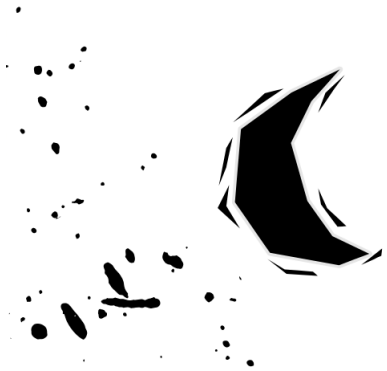
NUNES, A. K. F.; MOURA, F. A. A.; PEREIRA, M. D. Divulgação Científica pelo Instagram: Projeto GPETEC Live. **Humanidades & Inovação**, v8, n54, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5309>. Acesso em: 02 dez. 2023.

FRISCH, Michael. **A Shared Authority**: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History. Albany: State University of New York Press, 1990.

SAYER, Faye. **Public history: a practical guide**. London: Bloomsbury Academic Press, 2015.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-92.





Ensino de história e disputas pela memória: percursos, temas e relato de experiência

Tatiane de Oliveira¹
Mauro César Coelho²
Renilson Rosa Ribeiro³

PALAVRAS INICIAIS...

A educação que integra, valoriza e respeita os(as) sujeitos(as), conforme Oliveira e Santos (2023), extrapola as salas de aulas. Segundo essa autora e autor, os eventos são uma dessas possibilidades de ultrapassar os limites do espaço da sala de aula e da escola. Desse modo, entendemos que a *Associação Brasileira do Ensino de História* - ABEH cumpre esse papel, pois está vinculada a dois eventos nacionais com ampla divulgação e adesão, um deles é o *Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História* e o outro é o *Encontro Nacional Pesquisadores do Ensino de História*, que acontece há 30 anos, o primeiro tendo sido em 1993, em Minas Gerais, na Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

Ainda de acordo com o site da ABEH (n.d.), os objetivos são:

a) congregar profissionais que atuem e/ou pesquisem ensino de História, em todas as suas perspectivas e em todos os níveis de escolaridade; b) apoiar a realização de eventos e fóruns de debates e, em especial, manter a continuidade da realização

1 Doutoranda em Estudos Literários pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem - PPGEL da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Professora efetiva da área de Secretariado Executivo e Gestão do Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT, campus Cuiabá/Octayde Jorge da Silva.

2 Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo - USP. Professor associado da Faculdade de História e do Programa de Pós-Graduação em História Social - PPGHIST da Universidade Federal do Pará - UFPA. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais - NEAB/UFPA.

3 Doutor em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, com estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Professor associado do Departamento de História, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem e Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT.

dos Encontros Nacionais do ensino de História (Pesquisadores do Ensino de História e Perspectivas do Ensino de História), garantindo a essas reuniões científicas sua sequência bienal; c) contribuir para todos os debates relativos à elaboração e implementação de políticas públicas para todos os níveis de ensino, na área de ensino de História; d) promover o diálogo entre a ciência de referência, a área de educação e demais ciências afins, estimulando a participação de seus membros em diferentes fóruns, associações científicas e eventos que tratem de questões relativas à história e seu ensino; e) manifestar-se quanto aos usos públicos e sociais relacionados ao ensino de História; f) apoiar e atuar em atividades de formação no campo do ensino de História; g) estimular a pesquisa em ensino de História nas suas diferentes temáticas e abordagens; e h) contribuir para a melhoria da educação brasileira.

Dos eventos já realizados, o site do ENPEH (n.d.a), com base nos trabalhos publicados, mostra-nos que, durante essas três décadas, foram evidenciados os campos de pesquisa sobre ensino de História, História e Educação, sem desconsiderar os limites existentes na prática do ensino e da aprendizagem escolar e não escolar da história, além da discussão sobre o estatuto científico para o campo da pesquisa de história, a partir do que está sendo produzido nos programas de pós-graduação em História e em Educação.

O XIII ENPEH, evento híbrido, aconteceu em 2022 na fase online com a temática *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; o passado colonial (racismo) e o currículo escolar; estratégias metodológicas da pesquisa; questões epistemológicas e os diversos embates enfrentados por seus profissionais nos espaços escolares, nas universidades e centros de memória e pesquisa. A fase presencial, significativa também por ser o primeiro ENPEH depois da pandemia da Covid-19, foi em julho de 2023, no Recife/PE, terra de Paulo Freire e de artistas que mostram o mundo a partir das xilogravuras, conforme destaca o site do evento.

Este é um estudo descritivo do tipo relato de experiência com o objetivo de demonstrar a experiência do *Grupo de Pesquisa em Diálogo: Ensino de História e disputas pela memória*, no XIII ENPEH, na fase online, quando foram apresentados e discutidos 23 trabalhos.

De início, antes do relato dessa experiência específica do grupo, há um breve histórico dos simpósios e das parcerias realizadas desde 2012 até 2023 e, por fim, as considerações finais.

PERCURSOS: HISTÓRICO DE EVENTOS/PARCEIRIAS

Recordar é viver. Então, nesta seção, deixamos o registro de alguns simpósios e parcerias concretizadas ao longo do tempo pelo *Grupo de Pesquisa em Diálogo: Ensino de História e disputas pela memória*. Essas informações constam no site da ABEH⁴.

O primeiro evento do grupo foi em 2012, com o *Simpósio Temático 6: Ensino de História: fontes, problemas e temáticas*, coordenado pela professora Wilma de Nazaré Baía Coleho, da Universidade Federal do Pará - UFPA, e pelo professor Renilson Rosa Ribeiro, da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, junto ao *III Seminário Internacional História e Historiografia* e ao *X Seminário de Pesquisa do Departamento de História*, realizado na Universidade Federal do Ceará - UFC, em Fortaleza, de 01 a 03 de outubro de 2012. Houve 25 trabalhos inscritos.

Em 2013 aconteceu o *Simpósio Temático 117 - O ensino de História na formação de professores: fontes, problemas, temáticas e linguagens*, com a mesma coordenação acima, no *XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento histórico e diálogo social*, organizado pela Associação Nacional de História - ANPUH Brasil, e pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, em Natal, de 22 a 26 de julho de 2013. Houve 24 trabalhos inscritos.

Em 2014 foi realizado o *Simpósio Temático 1 - A Lei nº 10.639/03 e o ensino de história: dilemas, conflitos e experiências de uma década*, com a mesma coordenação, no *VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as) - COPENE. Ações Afirmativas: cidadania e relações étnico-raciais*, na Universidade Federal do Pará - UFPA, organizado pela *Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN* e pelo *Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais - NEAB/UFPA*, em Belém/PA, de 29 de julho a 2 de agosto de 2014. Houve 15 trabalhos inscritos.

Nesse mesmo ano aconteceu o *Ciclo de Palestras: GERA/UFPA: Lei nº 10.639/03: Capítulo de uma história de lutas por visibilidade e afirmação*, com coordenação do professor Renilson Rosa Ribeiro, da UFMT, com a participação do NEAB/GERA/UFPA, Belém/PA, no dia 21 de novembro de 2014.

No ano de 2015 foi concretizado o *Simpósio Temático 4 - Os lugares de formação de professores de história em questão: dilemas, impasses e desafios para o século XXI*, com a coordenação da professora Wilma de Nazaré Baía Coelho, da UFPA, e do professor Renilson Rosa Ribeiro, da UFMT, no *IV SIHH - IV Seminário*

4 <https://www.abeh.org.br/>.

Internacional de História e Historiografia, promovido pelo Programa de Pós-graduação em História - PPGHIS, da UFMT, em Cuiabá/MT, de 26 a 29 de maio de 2015. Houve 52 trabalhos inscritos.

Em 2017 aconteceu o *Simpósio Temático 30 – Ensino de História e disputas pela memória*, coordenado pelo professor Mauro César Coelho, da UFPA, e pelo professor Renilson Rosa Ribeiro, da UFMT, e o *XXIX Simpósio Nacional de História: Contra os preconceitos – história e democracia*, da ANPUH Brasil e Universidade de Brasília - UnB, em Brasília/DF, de 24 a 28 de julho de 2017. Houve 32 trabalhos inscritos.

No ano de 2019 foi realizado o *Simpósio Temático 48 – Ensino de História e disputas pela memória*, coordenado por esses mesmos professores, no *XXX Simpósio Nacional de História. História e o futuro da educação no Brasil*, da ANPUH Brasil, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE e da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, em Recife/PE, de 15 a 19 de julho de 2019. Houve 34 trabalhos inscritos.

Nesse ano aconteceu o *Grupo de Pesquisa em Diálogo 7: Ensino de História, cultura e diversidade na contemporaneidade*, coordenado pelo professor Osvaldo Mariotto Cerezer, da Universidade Estadual de Mato Grosso - Unemat, pela professora Fernanda Martins da Silva, da mesma universidade, e pelo professor Renilson Rosa Ribeiro, da UFMT, no *XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (XII ENPEH): Territórios disputados: a produção de conhecimento no ensino de História em tempos de crise*, com a participação de membros(as) da UFMT, Unemat, do Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT, da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD e da ABEH, em Cuiabá/MT, de 11 a 13 de novembro de 2019. Houve 27 inscritos. A professora Wilma de Nazaré Baía Coelho e o professor Mauro César Coelho, ambos da UFPA, participaram como debatedores. Nesse evento também aconteceu a *Reunião de Trabalho: a pós-graduação no Brasil e o Ensino de História*, com a professora Cristiani Bereta da Silva, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, e o professor Mauro César Coelho, da UFPA, no dia 12 de novembro; e o *Painel de Pesquisa 6: A formação inicial de professores de História: perspectivas em tempos de crise*, realizado pela professora Wilma de Nazaré Baía Coelho, da UFPA.

Em 2020, durante a pandemia da Covid-19, aconteceu o *XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História* (online), de 17 a 20 de novembro de 2020, por meio da ABEH, e foi organizado pelo professor Mauro César Coelho, da UFPA e pela professora Wilma de Nazaré Baía Coelho, da mesma universidade, com a participação via remota de professores(as), pesquisadores(as) e estudantes em conferências, mesas redondas e grupos de trabalho.

No ano de 2021, realizado online em virtude da pandemia, houve o *Simpósio Temático 43 – Ensino de História e disputas pela memória*, coordenado pelos professores Mauro César Coelho, da UFPA, e Renilson Rosa Ribeiro, da UFMT, no *XXXI Simpósio Nacional de História. História, verdade e tecnologia*, da ANPUH Brasil, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ e da Universidade Veiga de Almeida - UVA, no Rio de Janeiro, de 19 a 23 de julho de 2021. Houve 25 trabalhos inscritos.

Nesse ano, de forma online, aconteceu o evento do *Grupos de Reflexão Docente 8: Educação, memórias e narrativas: reflexões em diferentes espaços formativos*, coordenado pela professora Jaqueline Ap. M. Zarbato, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, e pelo professor Renilson Rosa Ribeiro, da UFMT, no *XII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. Ensino de História do tempo presente: dilemas e perspectivas*, da UFPA, de 10 a 12 de novembro de 2021. Houve 9 trabalhos inscritos. Realizou-se também a mesa-redonda: *Reflexões, trilhas e obstáculos: o contexto do Ensino de História na Educação Inclusiva*, com a mediação dos professores Ernesto Padovani Netto (Seduc/PPHIST/UFPA), Carla Renata Vieira Rodrigues (SME/ProfHistória/UFRN) Camilla Oliveira Mattos (SED-RJ/PPGEDU – UFRRJ, Prefeitura Municipal de Seropédica/RJ).

Em 2021 também aconteceu o evento do *Grupo de Trabalho Ensino de História e Diversidade*, coordenado pelo professor Renilson Rosa Ribeiro, da UFMT, pelo professor Erinaldo Vicente Cavalcanti, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa, e o professor Laércio Farias da Costa (NEAB GERA/UFPA), no *XI Seminário Nacional e no XIII Seminário Regional: Formação de Professores/as e Relações Étnico-Raciais. Formação de professores/as, Diversidade e BNCC: pautas para um debate* (on-line), de 8 a 10 de dezembro de 2021. Houve 6 trabalhos inscritos.

No ano de 2022 aconteceu a *Mesa Panorama de Pesquisa: Diálogos e Reflexões (II)*, com o professor Renilson Rosa Ribeiro, da UFMT, no *I Congresso da Rede Panamazônica para a Formação e o Ensino de História (REPAMFEH): Panorama de pesquisa, diálogos e intercâmbio*, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - IFCH, do PPGHIS, iTemnp e GERA/UFPA, em Belém/PA, de 26 a 28 de outubro de 2022.

Nesse ano realizou-se de forma online o evento do *Grupo de Pesquisa em Diálogo 5: Ensino de História e disputas pela memória*, coordenado pelos professores Mauro César Coelho, da UFPA e Renilson Rosa Ribeiro, da UFMT, no *XIII ENPEH*, de 9 a 11 de novembro de 2022. Houve 23 trabalhos inscritos. A etapa presencial foi em julho de 2023: *A pesquisa em Ensino de História em tempos*

presentes: tensões e (re)construções, da ABEH, na UFRPE, no Recife/PE.

Em 2023 aconteceu o *Simpósio Temático 47 – Ensino de História e disputas pela memória: trajetórias, perspectivas e possibilidades de pesquisa*, coordenado pelos mesmos professores acima, no XXXII *Simpósio Nacional de História. Democracia e direitos humanos: desafios para uma história profissional*, da ANPUH Brasil e Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, em São Luís/MA, de 11 a 13 de julho de 2023, de forma online, e de 16 a 21 de julho de 2023 de forma presencial. Houve 31 trabalhos inscritos.

Ao longo dessa última década, essa rede de pesquisadores do ensino de História, na sua intensa articulação entre as regiões Norte e Centro-Oeste, também tem estabelecido parcerias frutíferas em publicações em periódicos especializados nas áreas de História e Educação, livros e coletâneas, dando visibilidade para a produção acadêmica de uma rede de estudos e intercâmbios com pesquisadores(as)/professores(as), estudantes da graduação e pós-graduação e professores(as) das redes ensino públicas e privadas.

O XIII ENPEH, A PROPOSTA DO GRUPO DE TRABALHO E DEMANDAS

O XIII ENPEH teve a temática *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, o passado colonial (racismo) e o currículo escolar, estratégias metodológicas da pesquisa, questões epistemológicas e os diversos embates enfrentados por seus profissionais nos espaços escolares, nas universidades e centros de memória e pesquisa*. O evento foi híbrido, online em 2022 e presencial em 2023, no Recife/PE, tendo sido organizado um ano antes, em 2021, pelos associados(as) presentes na Assembleia do XII ENPEH.

Essa temática vai ao encontro do que pontua Schmidt (2012, p. 101), que o “professor (historiador)” não deve apenas transmitir, ou como afirmou Paulo Freire, apenas depositar informações, mas trabalhar de forma “orgânica”, unir o ensino e a pesquisa com a participação ativa dos(as) estudantes com o propósito de que esses(as) deem sentido ao que é ensinado/pesquisado e adquiram conhecimento e não apenas decorem. “[...] é a aprendizagem situada na História e da necessidade de se conhecê-la, a partir da investigação e análise” (Schmidt; Barca, 2009, p. 13).

Não se pode perder de vista, conforme Silva e Fonseca (2010), que a História e o currículo escolar não são neutros, mas pensados e selecionados de acordo com múltiplos interesses. Por isso, além de outros fatores, os eventos na área se fazem importantes e o percurso histórico, lembrado acima, comprova que os(as) professores(as), pesquisadores(as) e demais profissionais envolvidos nessa área e na ABEH estão mobilizando discussões e trocas de experiências em todas as regiões brasileiras.

Ao analisar os percursos das atividades da ABEH no campo do Ensino de História, Costa e Fonseca (2021, p. 15) fazem a seguinte afirmação:

Pensar o ensino de História é sempre um desafio. Desafio porque nos provoca a olhar para as nossas práticas e a pensar sobre as escolhas de ordem teórica e política que foram e vão compondo nossas identidades como pesquisadores/as do campo. Identidades essas em constante processo de transformação, fruto das experiências que ampliam nosso repertório e possibilitam (novas) vivências na área.

Nesse aspecto, destacamos o *Grupo de Pesquisa em Diálogo 5: Ensino de História e disputas pela memória*, coordenado pelos professores Mauro César Coelho, da UFPA e Renilson Rosa Ribeiro, da UFMT, que em 2022 fez a seguinte proposta, conforme o site do XIII ENPEH (n.d.b).

O tempo em que vivemos tem se mostrado particularmente pródigo e sensível em discussões relacionadas ao Ensino de História. Seja pela proposição de um currículo nacional ou por meio do posicionamento de grupos em torno de diretrizes pretensamente livres de ideologia, tais discussões elegem um conjunto de questões relacionadas à História Ensinada. Elas problematizam o conceito e o sentido de uma História Nacional, tencionam os limites e os vínculos que demarcam a relação entre o saber historiográfico e o saber histórico escolar e questionam a legitimidade das interpretações acerca dos eventos que constituem a trajetória histórica brasileira. Ademais, tais debates envolvem toda a sociedade, direta ou indiretamente, amplificando discussões normalmente circunscritas aos ambientes acadêmicos. O Grupo de Pesquisa em Diálogo (GPD) Ensino de História e disputas pela memória pretende reunir reflexões que problematizem essa discussão nacional, desde uma perspectiva histórica. Nesse sentido, ele espera congrega trabalhos ocupados com a compreensão dos embates relacionados à História Ensinada, especialmente aqueles cujo enfoque busque problematizar o lugar da História e do Ensino de História nos processos de formação na Educação Básica. Assim, a disciplina escolar e suas matrizes epistemológicas, a literatura didática e suas narrativas, a formação de professores de história e as discussões sobre as

AS PERSONAGENS, OS TEMAS E AS HISTÓRIAS

Conforme já dito, foram 23 resumos apresentados e discutidos online, de 9 a 11 de novembro de 2022, no *Grupo de Pesquisa em Diálogo 5: Ensino de História e disputas pela memória*. Abaixo trazemos uma síntese, sem alteração do original publicado, de todos eles na ordem em que constam na página do evento. Neles fizemos apenas algumas supressões, pois a nossa ideia, nesta seção, é trazer uma noção do que foi apresentado e discutido no grupo. Ao final, trazemos um balanço da experiência.

1) Thaís Cattani Perroni, da McGill University, localizada em Montreal, em Quebec, no Canadá, apresentou o resumo *Ensino de temas controversos em história e as disputas sociais sobre currículo e práticas pedagógicas: um estudo de caso*. As pesquisas apontam que o ensino de temáticas controversas é frequentemente conceitualizado por professores como fundamental para a prática democrática e parte integrante do ensino de história (IGLESIAS *et al.*, 2017; KELLO, 2016; MCCULLY, 2006, 2012; WASSERMANN, 2011; ZEMBYLAS; KAMBANI, 2012). Contudo, tais pesquisas também indicam que, dependendo dos desafios impostos pelo contexto local e sociopolítico de maneira geral, professores(as) podem optar por se desengajar de tais temáticas, tratá-las de forma apolítica ou se autocensurarem por medo de represálias. Em geral, tais resultados trazem implicações para discussões acerca das conexões entre os fundamentos das abordagens pedagógicas apresentadas e as dinâmicas mais amplas de disputas sociais pela memória no contexto contemporâneo brasileiro.

2) Mairon Escorsi Valério, da Universidade de São Paulo (USP), apresentou o resumo *O ensino de história na teologia da libertação: análise de materiais didáticos produzidos para as CEBs nos anos 1960 e 1980*. A Igreja Católica no Brasil buscou nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) a implantação de um projeto educacional de longo prazo que visava à conscientização política e religiosa dos setores populares em prol da defesa da equidade, da justiça social, do fim da repressão, em favor dos direitos humanos, do retorno da democracia. Este trabalho tem como objetivo analisar as representações de História da América Latina e do Brasil presentes nesse material gráfico e compreender como a teologia da libertação mobilizou o passado construindo e difundindo, por meio das CEB,

uma determinada representação histórica. Para tanto, utilizaremos as perspectivas metodológicas e teóricas da história cultural, da educação não formal, da sociologia e antropologia de forma interdisciplinar, para pensar as articulações entre memória, história, identidades e usos políticos e sociais do passado.

3) Paulo Alexandrino e o André Seal, ambos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), apresentaram o resumo *A Ditadura Civil-Militar de 1964: as narrativas históricas escolares de discentes em Fortaleza*. A pesquisa compreende as representações presentes nas narrativas históricas escolares dos discentes acerca da Ditadura Civil-Militar de 1964, em Fortaleza. A investigação teve como campo 10 alunos das séries finais do ensino médio (2ª e 3ª série) de uma escola pública de Fortaleza no Ceará. Os resultados encontrados nos mostram como foram construídos e elaborados os discursos pelos discentes. Identificamos apropriações nas narrativas dos alunos realizadas a partir da abordagem teórico-metodológica do professor(a), bem como do uso do livro didático. Encontramos também ocorrências de apropriações sobre o referido tema a partir de materiais produzidos por setores culturais ligados à direita ultraconservadores.

4) Tatiane de Oliveira, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), apresentou o resumo *Memória Feminina*. Este trabalho traz reflexões sobre uma pesquisa de doutoramento em fase inicial que analisará as narrativas de memória de vida e de permanência escolar de três mulheres jovens estudantes, do 3º ano do ensino técnico integrado ao ensino médio, do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), *campus* Cuiabá/Octayde Jorge da Silva, com renda familiar igual ou inferior a um salário-mínimo e meio *per capita* e que tenham cursado o ensino fundamental completo em escola pública. A metodologia utilizada será a história oral, com base nos autores: Thompson (1998) e Meihy; Seawright (2021). Os(as) principais autores(as) sobre a memória e a identidade serão: Halbwachs (1990); Seligmann-Silva (2003; 2022) e Candau (2021), sobre as interseccionalidades: Davis (2016) e hooks (2018), quanto às práticas pedagógicas, Wallon (2007) e Walsh (2009).

5) Tadeu Almeida e o Mauro Cezar Coelho, ambos da Universidade Federal do Pará (UFPA), apresentaram o resumo *Jogos e Aprendizagem histórica: Estudo de produções acadêmicas no período de 2016 a 2019*. O objeto de investigação consiste em análises de produções acadêmicas que abordam a temática dos jogos no ensino de História. O problema que norteia o trabalho desencadeia-se na necessidade de refletir sobre a aprendizagem em História, considerando, nesse espaço, temática sobre jogos na História escolar. Para a leitura do objeto, o presente estudo dialoga

com autores que se detêm a discutir a aprendizagem e ciência histórica como Barca (2001), Schmidt e Urban (2016), Rüsen (2006) e Lee (2001). Metodologicamente, o trabalho tem como técnica de coleta e produção de dados, a Pesquisa Bibliográfica, considerando as ideias de Boccato (2006) e Severino (2017). Para análise das fontes, utiliza-se os conceitos de análise de conteúdo de Laurence Bardin (1977) e o estado do conhecimento em Ferreira (2002).

6) Federico Urricelqui, da Universidade de Buenos Aires (UBA), apresentou o resumo *Educación en Derechos Humanos y enseñanza de la historia reciente: los aportes del Programa Jóvenes y Memoria (recordamos para el futuro)*. Durante as primeiras décadas do século XXI, a Argentina viveu um período excepcional de promoção ativa de políticas públicas de educação, memória e direitos humanos. Entre eles, a criação e implementação do Programa Educativo Juvenil e Memória (lembramos para o futuro) pela Comissão Provincial de Memória da província de Buenos Aires. O objetivo deste artigo é indagar sobre os caminhos e possibilidades oferecidas por esta proposta educativa em direitos humanos em conhecer a história recente da comunidade escolar. A proposta do programa consiste na escolha dos participantes de um tema sobre memória e/ou direitos humanos do passado ou presente da comunidade a que pertencem. O suporte documental desta apresentação será a análise das publicações sobre o funcionamento do programa *Juventude e Memória* no site oficial do programa e a análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com a equipa do programa durante os anos 2018-2020.

7) Miriam Bianca Amaral Ribeiro, da Universidade Federal de Goiás (UFG), apresentou o resumo *Ensino de história, usos públicos da história e os sentidos da comemoração: os 300 anos da chegada da bandeira do Anhangüera em terras goianas*. Esse texto se constitui como uma contribuição ao debate sobre os sentidos das comemorações e suas relações com a história pública, o ensino de História e os usos públicos da história para reafirmação e atualização da história hegemônica, tendo como objeto as 'comemorações' da chegada da bandeira do Anhangüera às terras goianas. Consideramos que comemorar reafirma uma ideia de história e seu ensino. Nesse caso, a comemoração da chegada da bandeira está em uso pelo que dominam no presente e a ensina de maneira atualizada. Nos ajudam Jacques Le Goff, com o conceito de cultura histórica, e Raymond Williams, com o conceito de resignificação, quando nos dizem que resignificamos o passado, de onde o que nos chega como resíduo, emerge com novos sentidos no presente e é, então, resignificado pelos interesses que nos cercam, agora.

8) Sandra Regina Mendes, da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), apresentou o resumo *Memória e reformas educacionais das décadas de 1960-70: o lugar do conhecimento histórico*. A (contra) reforma do Ensino Médio (13.415/2017) em andamento reifica uma concepção de que a formação histórica pode ser vilipendiada do processo formativo dos jovens. Isso ocorreu por meio dos Estudos Sociais na Lei 5.692/1971 e vêm sendo feito na lei atual através da área de conhecimento e do itinerário formativo. Com base no campo da teoria da memória social e coletiva. (HALBWACHS, 2004; 2006), interessa compreender, com vistas a responder questões do presente, como o lugar e a função da História nos currículos escolares foram problematizados por historiadores em contraposição a projetos de educação/sociedade que colocavam o ensino de História em suspenso, tanto para atender aos pressupostos de uma política democrática liberal quanto autoritária.

9) Fabiana Francisca Macena, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, apresentou o resumo *Por outras memórias, existências e cidadania: narrativas discentes sobre as revoltas regenciais*. A efeméride do bicentenário da independência do Brasil é importante momento para refletirmos sobre a memória construída acerca deste processo, seus múltiplos significados para diferentes agentes sociais, bem como os embates em torno de distintos projetos de nação e de cidadania ao longo da primeira metade do século XIX. Nessa direção, a reflexão aqui proposta tem como ponto de partida o trabalho realizado com estudantes dos oitavos anos de uma escola pública do Distrito Federal acerca dos movimentos contestatórios do período regencial (1831-1840). Buscou-se, nas reflexões propostas e desenvolvidas, ressaltar como pessoas pobres, indígenas, mulheres, escravizados e escravizadas encontraram nessas revoltas e rebeliões espaços possíveis de manifestação de suas vontades e anseios, marcando novas formas de ação política e protagonismo.

10) Lucinei Silva, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), apresentou o resumo *O professor de História, o Museu da Cidade e as novas gerações na sociedade de consumo*. O objetivo desta proposta de investigação é refletir sobre os dilemas que os professores de História enfrentam mediante ao "tempo dos objetos" e as novas gerações na sociedade de consumo. Do ponto de vista metodológico, este estudo valeu-se de entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados. Buscaremos suporte teórico nas reflexões de Ramos (2001, 2004, 2008) e Sibilia (2012). Os resultados alcançados nesta pesquisa evidenciam que, agora em que tudo é transitório e de pouca durabilidade, o professor também

é provocado a estabelecer novas relações e vínculos com as novas gerações e com o Museu da Cidade de Governador Valadares (MCGV).

11) Renilson Rosa Ribeiro, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), apresentou o resumo *Capítulos da história ensinada no Brasil: livros didáticos, narrativas e disputas de memórias (décadas 1889 a 1989)*. A pesquisa tem a finalidade de realizar um estudo sobre o discurso raciológico na construção das representações da nação produzidas nos livros didáticos de História do Brasil, adotados nas instituições de ensino durante o período republicano, entre 1889 e 1989. O objetivo principal desse estudo é analisar os mecanismos discursivos que definiram os gêneros e alicerces da nação que foram buscados no passado colonial brasileiro, constituindo o norte da bússola da navegação pelas seções/capítulos dessas obras adotadas nas aulas de História durante o período republicano, entre 1889 e 1989. As análises têm como ênfase as interpretações elaboradas pelos autores sobre a história do Brasil colonial, período que eles apontam como a “semente” da nação que se consolidou em 1822 com a independência. Em outras palavras, decifrar como a experiência colonial é lida e ressignificada sob perspectiva do regime republicano enquanto projeto político.

12) Rafael Fiedoruk Quinzani, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), apresentou o resumo *Os vários saberes que constroem o livro didático de História atual: relato sobre uma pesquisa em andamento*. Esta apresentação visa compartilhar o andamento de pesquisa que tem sido realizada sob orientação de Margarida Maria Dias de Oliveira, visando compreender que saberes são constituintes do livro didático de História brasileiro atual (2001-2016). Por mais que tenha se tornado lugar comum a afirmação de que o livro didático de História é um material constituído por múltiplas facetas, não identificamos estudos que focassem, especificamente, no estudo de que elementos são estes. Nosso estudo explora esta lacuna e suas consequências para a produção do conhecimento sobre o livro didático de História. Iniciamos descrevendo um levantamento de fôlego sobre a produção acadêmica relacionada ao livro didático de História. Com este, dentre outros resultados, foi possível perceber que, mesmo com a reafirmação de que o livro didático de História é composto por vários elementos, a produção acadêmica sobre o livro escolar, enquanto conjunto, continua focando apenas em algumas dimensões, enquanto outras permanecem sendo foco de uma diminuta proporção de estudos.

13) Guilherme José Schons e Halferd Carlos Ribeiro Junior, ambos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), apresentaram o resumo *A produção histórica da “Independência do Brasil”: uma análise do 7 de setembro nos livros didáticos em seu bicentenário*.

Considerando a urgência de se compreender a produção histórica da “Independência do Brasil” no ano do seu bicentenário, objetiva-se analisar as representações do 7 de setembro em livros didáticos. Ao se defender que há um feitiço 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. 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.

14) Halferd Carlos Ribeiro Junior, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) apresentou o resumo *Guerra e Paz nos Livros Didáticos de História: A Proposta “Por uma Compreensão Internacional” da UNESCO*. O presente estudo tem o interesse de apreender e desvelar a construção da proposta da UNESCO, da série “Compreensão Internacional”, que propunha a construção de uma cultura política internacional especialmente voltada para a educação escolar de valorização da paz e da solidariedade entre as nações, a fim de superar a compreensão internacional para o ódio, pautado no elogio ao patriotismo e nacionalismo exacerbado, tendo em vista a superação da dinâmica cultural que esteve na base da Segunda Guerra Mundial, tendo como recorte temporal 1946 até 1974, da criação da UNESCO até a “Recomendação da UNESCO sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais”. O objetivo dessa pesquisa é estudar o processo de construção e a proposta de Educação para Compreensão Internacional da Unesco e representações culturais sobre a guerra e a paz em livros didáticos de história produzidos no interior e em diálogo com essa dinâmica.

15) Ana Maria Lucia do Nascimento (UFRPE) apresentou o resumo *A historiografia da História das Mulheres no Brasil e sua influência no ensino de História*. Essa exposição deseja contribuir para a discussão delimitando quais foram os autores que iniciaram essa investigação na Europa e como isso influenciou os pesquisadores no nosso país. A partir disso, nos concentraremos em examinar como os pesquisadores e pesquisadoras se debruçaram sobre as mulheres na História do Brasil. Assim como buscaremos encontrar nessa análise caminhos que possam nos mostrar como a evolução da História das Mulheres influenciou o campo do Ensino de História

e como os docentes atuais se colocam diante das problemáticas do feminino em sala de aula.

16) Ariel Elias do Nascimento, da Universidade Federal de Tocantins (UFT), apresentou o resumo *Pode o ensino de História ser emancipatório?* Esta pergunta será o epicentro de nossa proposta neste texto. Esboçaremos alguns caminhos pautados nas análises de Circe Bittencourt e Selva Guimarães, onde elaboram argumentos pautados, não apenas no histórico da disciplina no Brasil, como também apresentam estruturas emancipatórias que o ensino de História promoveria na sociedade. Finalizamos retomando nossa indagação inicial, elaborando uma reflexão pautada nas análises de Jörn Rüsen como proposta de emancipação do ensino de História.

17) Gustavo Anzuategui, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), apresentou o resumo *Os usos políticos do Passado: A ressignificação da História pela Brasil Paralelo*. O trabalho busca pensar a recepção dos internautas que consomem os conteúdos históricos produzidos em vídeo pela empresa *Brasil Paralelo*, os quais são expressos através dos comentários publicados pelos usuários no *YouTube*. O objetivo geral deste estudo é refletir de que maneira os materiais produzidos pela empresa reverberam no discurso propagado pelos usuários no vídeo intitulado *1964 - entre armas e livros*, o qual aborda a respeito do período da Ditadura Militar.

18) Emerson Pereira, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), apresentou o resumo *Entre narrativas indígenas no Rio Grande do Norte: compreendendo as disputas pelo Ensino de História a partir das relações sucedidas no Espaço Escolar*. O trabalho é fruto das reflexões de uma pesquisa de mestrado em andamento, na qual objetiva-se investigar o ensino da história dos povos indígenas norte-rio-grandenses. A problemática desta pesquisa tomou forma a partir do reconhecimento da presença indígena no Rio Grande do Norte, que foi reclamada por diferentes grupos no início dos anos 2000, pois esta ação contrariou a narrativa consolidada pela historiografia local, na qual afirmava-se o desaparecimento de tais povos na região. Neste sentido, esta pesquisa inicialmente toma como fontes os livros didáticos de história regional, produzidos entre 1994 e 2016, se propondo a analisar como as narrativas construídas em tais materiais foram impactadas pelo processo de emergência étnica de povos indígenas no RN, bem como pela aprovação da Lei n. 11.645/08.

19) Leonardo Castro Novo, da Seduc-PA/UFPa, apresentou o resumo *Ensino de História, memória e representação indígena*. Busca compreender como a disciplina escolar de história no Brasil abordou a temática indígena entre fins do século XIX ao início do

XX, em um contexto de formação da nação e da identidade nacional brasileira. O objetivo principal é entender, no ensino escolar de História do Brasil, que representações foram atribuídas aos povos indígenas em um período no qual a discussão acerca da constituição da nação e a valorização de uma memória nacional estava no seu auge no país. Utilizou, como fontes de análises, os livros didáticos de História do Brasil, escritos por diversos autores e publicados no país. Metodologicamente, este trabalho se baseia em análises textuais (dos livros didáticos) e, desta forma, buscou analisar como os povos indígenas foram representados (partindo do conceito de Representação de Roger Chartier) a partir da compreensão de que os autores(as) de livros didáticos fizeram escolhas linguísticas em seus textos, sobretudo, na utilização de expressões ou termos específicos carregados de sentidos ideológicos quando tratam acerca dos indígenas. Neste sentido, teoricamente, é importante, neste trabalho, os conceitos fundamentais de discurso ou enunciado e de dialogismo do pensador russo Mikhail Bakhtin.

20) Carla Silvino, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), apresentou o trabalho *O lugar do ensino de História nos PCNs e na BNCC*. A pesquisa analisou o processo de elaboração do texto final da Base Nacional Comum Curricular, homologado em dezembro de 2017. Identificou-se as disputas em torno do conhecimento histórico a ser selecionado para compor o documento curricular. Compreender a definição do conhecimento histórico escolar perpassa pela legitimação do lugar do componente curricular de História nos currículos escolares. Sendo assim, a pergunta “O que ensinar?” atrela-se à outra: “por que e para que ensinar?” Decerto, na versão final da BNCC História, permaneceu o objetivo de formar o aluno para uma específica versão da cidadania, no contexto das exigências do neoliberalismo, aparentemente bastante ligada à posição assumida pelo *Movimento pela Base*. A pesquisa proporciona, assim, uma análise da participação dos sujeitos na elaboração do documento curricular e fornece elementos para uma leitura crítica da versão final da BNCC História.

21) Gecilainy Gomes da Silva, da UFRPE, apresentou o resumo *Ensino de História e os desafios do trabalho com a história de vida*. Esse trabalho traz reflexões iniciais que estão sendo desenvolvidas num projeto em andamento intitulado *Histórias de vidas e memórias de pesquisadores do campo do Ensino de História*, promovido pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Ensino de História (ABEH), e tem como objetivo mostrar como está sendo organizado o acervo sobre as histórias e memórias de professores(as) de História e intelectuais que fundaram o campo do ensino de História no Brasil. A intenção é apresentar o diálogo que está sendo realizado com a

teoria da História (RICOUER, 2005; THOMPSON, 2010), a História Oral (ALBERTI, 2004; MONTENEGRO, 2002) e História de Vida (GOODSON, 2014) no sentido de nos orientar no processo de transcrição das narrativas desses sujeitos que iniciaram o debate sobre ensinar e aprender História em 1980.

22) Mary Tânia, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), apresentou o resumo *Construção de Ideias de Segunda Ordem através de Trabalho com Conceitos Históricos em Aula-Oficina*. Este estudo apresenta o resultado de uma investigação sobre as de ideias de segunda ordem obtidas por meio de trabalho com conceitos históricos em Aula-Oficina na Educação Básica, durante regências dos Estágios Supervisionados I e II, ocorridos nos anos de 2018 e 2019 em duas escolas campo do município de Parintins/Amazonas/Brasil. A metodologia utilizada foi a Aula-Oficina, partiu-se da investigação de como os alunos da educação básica expressavam suas ideias prévias durante as aulas da disciplina História “a história ensinada” e como reelaboravam suas ideias a partir da fundamentação dos conceitos históricos obtidos por meio de ideias de segunda ordem durante aplicação da Aula-Oficina. Os resultados tiveram como fonte os dados recolhidos de questionários aplicados nas regências das turmas de 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio para que as ideias fossem lidas, compreendidas e analisadas sob a ótica da pesquisa qualitativa e bibliográfica à luz de reflexões sobre o ensino da História, partindo da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen (2001), Schmidt (1999), Ribeiro (2019) e Nascimento (2022), autores que fundamentam e instigam a pensar a prática escolar do ensino de História.

23) Monica Cseri, da Universidade Federal de São Carlos (Unifesp), apresentou o resumo *Uma pequena análise sobre a relação entre a arquitetura e cultura escolar: da antiga Escola Prática de Agricultura Carlos Botelho à atual ETEC Professor Edson Galvão, Itapetininga, São Paulo*. A cultura escolar é um conjunto de normas e saberes construídos ao longo do tempo no interior da escola, tomando formas próprias na construção de cenários e práticas. Foram analisadas a sua constituição arquitetônica neocolonial e as políticas educacionais e econômicas que envolveram as mudanças e transformações em seu uso como unidade de ensino, sendo utilizadas fontes documentais como fotografias, arquivos escolares, leis educacionais, para contextualizar e organizar historicamente a trajetória da escola. Autores como Viñao Frago, Escolano, Julia serviram para o estudo da cultura escolar, espaço escolar e arquitetura escolar. A participação dos interesses do Estado, aliado às elites agrárias, os discursos ideológicos em relação às políticas educacionais pouco se modificaram ao longo do tempo, apesar

das diversas rupturas e mudanças políticas em relação à escola analisada, no que resultou na formação de uma cultura escolar específica quando ela retornou atualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos 23 trabalhos apresentados, alguns estão com as pesquisas em fase inicial, outros já com resultados. Entre eles, 7 são do Nordeste, 4 do Centro-Oeste, 4 do Norte, 3 do Sudeste e 3 do Sul. Trabalhos advindos do exterior foram 2: 1 da América do Norte e 1 da América do Sul. As pesquisas têm objetos bem diversificados, fato que entendemos como positivo, haja vista que a área da História é ampla, complexa e, nos últimos anos, especialmente com o avanço da tecnologia e das redes sociais, as vozes e as perspectivas estão facilitadas e disseminadas, mas não sem interesses de grupos, inclusive políticos, além do contexto colonial, injusto, racista, classista, homofóbico, transfóbico, entre outros (conforme se pode consultar nos seguintes estudos: Bittencourt, 1997; Abreu; Soihet, 2003; Barroso, 2010; Coelho; Coelho, 2014; Rocha; Magalhães; Gontijo, 2009; Silva, 2013).

Por falar em tecnologia e redes sociais, um dos trabalhos analisa os comentários de um vídeo da empresa *Brasil Paralelo*, que fala sobre o período da Ditadura Militar no Brasil, e o resultado aponta para um discurso *messiânico*, indica que parte dos(as) professores(as) não conta toda a *verdade* da história, e cita que é a *narrativa de nós contra eles [sic]*, em alusão entre a esquerda e a direita mais conservadora.

Outra pesquisa apresentada, que está em andamento, analisa produções acadêmicas que debatem sobre jogos no ensino de História, um método que une a tecnologia, o entretenimento, a história e o ensino; outra pesquisa, também em andamento, une o estudo da memória, os direitos humanos, a pesquisa, a arte e a tecnologia, pois os(as) jovens estudantes, depois de pesquisarem, produzirão material artístico com divulgação em vídeo, revistas, fotografias, etc.

As pesquisas com os livros didáticos destacam-se nos trabalhos apresentados, o que não significa, conforme Ribeiro (2020), que é uma temática/objeto saturado, haja vista que um dos trabalhos discorre sobre os saberes do livro didático atual de História brasileira (2001-2016) e aponta, como resultado inicial, que apesar das muitas temáticas abordadas nesses livros, algumas precisam de mais atenção, e em decorrência disso, o estudo explora essas lacunas e suas consequências. O livro didático, de acordo com

o autor citado, “[...] é fonte rica de pesquisa por se constituir como espaço privilegiado de disputas políticas de construção de memória social” (Ribeiro, 2020, p. 372), que é o mesmo caso do currículo escolar que igualmente é tema dos trabalhos.

As histórias das mulheres, as questões de gênero, de raça e religiosas também foram discutidas, assim como as narrativas de jovens estudantes e de professores(as), além das questões indígenas, pois essa população tem suas identidades, memórias e costumes estereotipados, e por vezes apagados. Sobre isso, uma pesquisa estuda a situação de povos indígenas norte-rio-grandenses, que constavam como desaparecidos nos livros didáticos pesquisados, situação que não é verdadeira, e por causa disso, esses povos lutam contra essa memória ocultada e pelo direito de existir.

Em relação ao livro didático, à população indígena (e outras populações que são discriminadas) e à educação de forma geral, Oswaldo Mariotto Cerezer e Macdone Ramos Neves (2022, p. 44), em uma publicação recente, destacam:

O caráter homogeneizador que povoaram os textos didáticos, os currículos escolares e as práticas de professores de História, não expressam a diversidade histórica e cultural existente, aprisionando as diversidades em nome de um discurso unificador sobre as diferenças. Os resultados dessas ações historicamente presentes no meio educacional e nos diferentes veículos de informação e comunicação, são percebidos facilmente em discursos e opiniões que projetam uma compreensão limitada, estereotipada e, na maioria das vezes, em discursos de ódio e desprezo pelas populações indígenas. Essa realidade auxilia na compreensão do aumento das diversas formas de violências e crimes cometidos diuturnamente contra os indígenas em diferentes regiões do território brasileiro.

Assim, na tentativa de contribuir com o desaprisionamento das histórias, das culturas, das identidades e das diversidades, o *Grupo de Pesquisa em Diálogo 5: Ensino de História e disputas pela memória* destaca-se como espaço democrático na pesquisa, e a experiência de participar desse grupo oportuniza discussões plurais e promissoras que dialogam com diversas áreas que envolvem a História, a Educação e a Pesquisa. A ABEH e o grupo acolhem estudantes, professores(as) e pesquisadores(as), e destacamos o evento *XIII ENPEH*, que foi híbrido, o que amplia o acesso e facilita a participação para quem não pode comparecer presencialmente por questões financeiras, profissionais, pessoais, de tempo e logística.

Acreditamos que, por esse motivo, além de outros, houve participantes de todas as regiões do país e do exterior. Por fim, sugerimos a leitura na íntegra de todos os resumos aqui citados que

estão no site do evento, e que tenham essa experiência e participem dos próximos eventos.

REFERÊNCIAS

ABEH. **Sobre**. Disponível em: https://www.abeh.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=434. Acesso em: 21 jul. 2023.

ABREU, M.; SOIHET, R. (Org.). **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; Faperj, 2003.

BARROSO, V. L. M. (Org.). **Ensino de História**: desafios contemporâneos. Porto Alegre: Ed. EST; Anpuh-RS, 2010.

BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

CEREZER, O. NEVES, M. Livros didáticos de história e o ensino de história e cultura indígena a partir da Lei n. 11.645/08. In: **Diversidade étnico-racial e as tramas da escrita**: historiografia, memória e ensino de história indígena na contemporaneidade. Osvaldo Rodrigues Junior [et al.] (Org.). São Paulo: Paruna, 2022, p. 39-60.

COELHO, W. de N. B.; COELHO, Mauro Cezar. **Entre virtudes e vícios**: educação, sociabilidades, cor e ensino de história. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

COSTA, Marcella Albaine Farias da Costa; FONSECA, Vitória Azevedo da. Dos olhares investigativos: panorama sobre os trabalhos do ENPEH 2019. In: CERRI, L. F.; CEREZER, O. M.; RIBEIRO, R. R. (Org.). **Territórios disputados**: produção de conhecimento no ensino de história em tempos de crise. Cáceres: Ed. Unemat, 2021, p. 15-29.

ENPEH. **Boas-Vindas**. n.d.a. Disponível em: <https://www.enpeh2022.abeh.org.br/>. Acesso em: 21 jul. 2023.

ENPEH. **GPD 05**: Ensino de História e disputas pela memória. n.d.b. Disponível em: <https://www.enpeh2022.abeh.org.br/>. Acesso em: 21 jul. 2023.

OLIVEIRA, T.; SANTOS, S. Eventos e identidade negra na universidade. **Revista Periferia**. Rio de Janeiro, v. 15, p. 1-22, 2023.

RIBEIRO, R. De volta ao passado: historiografia, produção didática e ensino de história indígena no Brasil. In: SQUINELO, Ana Paula (Org.). **Livro didático e paradidático de história em tempos de crise e enfrentamento**: sujeitos, imagens e leituras. Campo Grande. Life, 2020, p. 369-396.

ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (Org.). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

SCHMIDT, M. A.. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. **História Revista**. Goiânia, v. 17, n. 1, p. 91-104, jan./jun., 2012.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. Apresentação. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (Org.). **Aprender história**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009, p. 11-19.

SILVA, M. (Org.). **História: Que ensino é esse?** Campinas: Papirus, 2013.

SILVA, M. A.; FONSECA, S. G.. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e pedras. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33; 2010.



Educação democrática e ensino de história: embates políticos, enfrentamento do anti-intelectualismo e dos negacionismos, proposições pedagógicas de caráter emancipador



Fernando Penna¹

Fernando Seffner²

Seguindo tradição que já se repete em numerosos eventos, ofertamos um espaço de apresentação de trabalhos e discussão no *XIII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*, articulando nosso eixo de pesquisa e ação política – educação democrática e Ensino de História – com o tema do evento, a pesquisa no Ensino de História em tempos presentes, lidando particularmente com as tensões e (re)construções após um período nitidamente de viés autoritário na presidência da República.

Com isso, acolhemos trabalhos que trouxessem para o centro do debate as disputas políticas e epistemológicas que cercam tanto o tema da democracia quanto o do Ensino de História. Tal como já se havia verificado em outras ofertas do espaço de discussão na conexão educação democrática e Ensino de História, inscreveram-se trabalhos que lidavam com temas ligados ao racismo, questões em gênero e sexualidade, a persistência dos regimes de colonialidade, as disputas em torno das definições dos currículos escolares,

1 Diretor da Faculdade de Educação da UFF. Doutor e Mestre em Educação pelo PPGE da UFRJ e bacharel e licenciado em história pela mesma universidade. Atualmente é líder do grupo de pesquisa “Núcleo de Estudos em Educação Democrática” (NEED). fernandopenna@id.uff.br.

2 Professor Titular da Faculdade de Educação UFRGS. Docente e orientador junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) na linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero. Graduado em História, mestre em Sociologia e doutor em Educação pela UFRGS. fernandoseffner@gmail.com.

questões epistemológicas a partir da exploração de novas fronteiras conceituais para o Ensino de História, e a perseguição de docentes por grupos reacionários, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

Em sintonia com as diretrizes acima explicitadas, a chamada de trabalhos ao Grupo de Pesquisa em Diálogo - GPD 06 foi feita com o texto a seguir.

O GPD acolhe trabalhos que articulem ensaios teóricos, relatos de experiências e desenho de proposições pedagógicas de caráter emancipador que possam fazer frente ao conjunto de ataques que, de modo simultâneo e articulado, afetam o regime democrático brasileiro, o ensino de História e as políticas públicas de educação democrática. São bem-vindos ensaios de análise que busquem compreender movimentos sociais de caráter conservador como o movimento “escola sem partido”, a “ideologia de gênero”, a proposição de escolas cívico-militares, as articulações para implantação do ensino domiciliar, as reformas do Ensino Médio que diminuem a presença das humanidades no percurso escolar, as reiteradas manifestações de autoridades educacionais que comprometem a laicidade da educação, o atrelamento da formação docente em História às diretrizes da BNCC, as ameaças aos regimes de reserva de vagas para populações vulneráveis, as crescentes dificuldades de manutenção no ensino de História das pautas de educação antirracista e educação das relações étnico raciais. O GPD também se interessa em acolher trabalhos que relatem experiências e proposições pedagógicas de caráter emancipador, que ampliem os debates acerca da importância da democracia, do espaço público como local de negociações das diferenças e de preocupação com a erradicação das desigualdades (XIII ENPEH, n.d.).

Tendo em conta o período em que o evento foi realizado, de saída recente dos cuidados em relação à pandemia da Covid-19, o evento foi ofertado em regime híbrido, e tivemos trabalhos apresentados tanto de modo online quanto de modo presencial, em uma única sessão.

Foram inscritos inicialmente sete trabalhos, e foram efetivamente apresentados quatro. Dos proponentes, quatro eram homens, e três, mulheres. Seis eram docentes na Educação Básica, e um docente no Ensino Superior.

O relato abaixo leva em conta a totalidade de trabalhos que se inscreveram, e os comentários privilegiam os debates em torno dos trabalhos efetivamente apresentados. Levando em conta os sete trabalhos inicialmente inscritos, eles eram oriundos de quatro das cinco regiões do Brasil, apenas da região Centro-Oeste não tivemos proposições.

As principais questões tratadas nos trabalhos propostos, sempre em sintonia com o Ensino de História e em graus variados de articulação com a educação democrática, foram: o movimento escola sem partido, o movimento ideologia de gênero, a censura da atividade docente em suas variadas formas, abordagem de questões em gênero e sexualidade nas aulas de História, construção de projetos pedagógicos comprometidos com a democracia e a inclusão, proposições pedagógicas a partir da História Antiga e em diálogo com temas culturais do presente, análise das produções da Brasil Paralelo, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio, estudo dos negacionismos, estudo do tema Direitos Humanos, estudo do fundamentalismo religioso, situação das pessoas com deficiência, liberalismo e neoliberalismo, formação docente de professores de História, democracia, a questão da violência escolar e dos discursos de ódio.

As pesquisas foram feitas usando a história oral, busca de documentos em arquivos, aproveitamento de bases de notícias em jornais, buscas na web, acompanhamento das atividades de movimentos sociais, etnografia de situações e contextos da cultura escolar, análise de legislações, análise de produções audiovisuais, ditadura militar e as discussões em torno do direito à memória, análise de documentação histórica, coleta e análise de proposições legislativas, análise de falas e manifestações religiosas, educação das relações étnico raciais, e revisão bibliográfica.

O debate mostrou a importância da construção de projetos político-pedagógicos comprometidos com a democracia, e atentos às muitas formas de ataque à liberdade de ensinar, bem como às violências raciais e àquelas oriundas das relações de gênero e de agressões à população LGBTQIAPN+.

O debate também mostrou a importância de construir uma cultura escolar inclusiva, que efetivamente valorize a diversidade, e que defenda a autonomia da escola, um princípio constitucional. As relações da escola com a comunidade escolar, com as famílias, com as lideranças religiosas, com a mídia e com as mantenedoras apareceram como pontos de tensão em todos os relatos.

Houve consenso no grupo acerca da necessidade de aprofundar os conhecimentos em duas direções. A primeira delas é o conhecimento da governamentalidade neoliberal, e em particular do conservadorismo e do neoconservadorismo, em suas interfaces com a educação. A segunda é o aprofundamento do conceito de educação democrática e de suas articulações com a educação das relações étnico raciais, com a equidade de gênero, com as questões de classe, pobreza, precariedade e vulnerabilidade que acometem a cultura escolar.

A sessão de trabalho foi muito produtiva também no sentido de apresentar as leituras e referências utilizadas pelos expositores, e como troca de experiência no enfrentamento dos grupos reacionários no campo escolar.

REFERÊNCIA

XIII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História – ENPEH. **GPD06:** Ensino de História e educação democrática: problematizações teóricas, experiências de resistência, proposições pedagógicas de caráter emancipador. n.d. Disponível em: https://www.enpeh2022.abeh.org.br/atividade/view?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyl7czozNjoiYToxOntzOjE6Im91IjtzOjE6ImgiO3M6MzI6IjU3ZDMzZWJhMDU3MWFmODk3M2RiNDRIYTZjMDZhYzFilj9&ID_ATIVIDADE=401. Acesso em: 02 dez. 2023.



Estudos e pesquisas em didática da história: abordagens e perspectivas



Wílian Bonete¹

Márcia Elisa Teté Ramos²

Arnaldo Martins Szlachta Jr.³

INTRODUÇÃO

Como proponentes do Grupo de Pesquisa em Diálogo *Estudos e pesquisas em Didática da História: abordagens e perspectivas*, reconhecemos que corríamos o risco de submissões voltadas para relatos de *como fazer*, ou seja, como usar filmes em ensino de história, ou HQ, música etc. Não que essa abordagem não seja relevante, pois algumas estratégias nos subsidiam nas práticas diárias. No entanto, fomos surpreendidos por resumos que em momento algum embarcavam nessa perspectiva.

A expectativa dos proponentes não tinha relação com a expectativa de que o Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História poderia englobar trabalhos de *nível inferior*, mas de que o campo de investigação denominado *Didática da História* ainda é mal compreendido no Brasil. Embora tenhamos estudos aprofundados, como aqueles coordenados por Maria Auxiliadora Schimdt (Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – Universidade Federal do Paraná - UFPR) e Luis Fernando Cerri (com o Grupo de Estudos em Didática da História – Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG), só para citar apenas dois expoentes mediante várias grupos que trabalham com esse campo, embora de forma diferente, a

1 Doutor em História pela UFPR. Docente do Curso de História e do PPGH da Universidade Federal de Pelotas. Contato: Wilian.bonete@ufpel.edu.br

2 Doutora em Educação pela UFPR. Docente do curso de História e do ProfHistória da Universidade Estadual de Maringá. Contato: metramos@uem.br

3 Doutor em História pela UEM. Docente do ProfHistória e do PPGH da Universidade Federal de Pernambuco. Contato: Arnaldo.szlachta@ufpe.br

pesquisa acumulada sobre Didática da História ainda não alcançou a formação de professores ou a pesquisa sobre ensino e aprendizagem histórica. Ainda existem alguns pesquisadores associando Didática à “análise e desenvolvimento de técnicas e métodos que podem ser utilizados para ensinar determinado conteúdo para um indivíduo ou um grupo. A didática faz parte da ciência pedagógica, sendo responsável por estudar os processos de aprendizagem e ensino” (Novo, n.d., p. 1).

Exemplificando, Maria Auxiliadora Schimdt lidera, no Brasil, a Educação História, um campo investigativo que iniciou balizado pela *History Education*, cujo expoente seria Peter Lee, mas que passou a enriquecer os trabalhos empíricos com postulados teóricos e analíticos da Didática da História alemã, especialmente com Jörn Rüsen. Essa reelaboração brasileira, convergindo o método indutivo com o método dedutivo, potencializou os estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem histórica (Ramos; Szlachta Jr, 2021). Contudo, outros pesquisadores têm inserido perspectivas alternativas na Didática da História, como a francesa (Tutiaux-Guillon, 2011), ou mesmo a canadense (Popa, 2021). Esta, quando lida com a problemática da *consciência histórica*, é pilar conceitual desse campo.

Na própria vertente alemã, a Didática da História não pode ser homogeneizada teoricamente, mas há que se dar conta que nem todas as apropriações produzidas em relação ao campo são assertivas ou coerentes, principalmente no que diz respeito à Rüsen. É certo que esse filósofo da história obteve bastante aceitação no Brasil, primeiro por motivos acadêmicos, como aborda Rafael Saddi (2022, p.124): “a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem da História é elevada à condição de uma autorreflexão relevante do próprio historiador sobre a sua ciência”. Várias são as razões quanto ao poder de inserção dos escritos de Rüsen no Brasil, considerando que não existem ideias fora do lugar, ou seja, quando temos uma influência, as demandas, carências e problemáticas são suas condições de possibilidade. Saddi (2022) entende que a Didática da História, por meio de Rüsen, trouxe o *status* acadêmico para as discussões sobre ensino e aprendizagem histórica, ao trabalhar com a metateoria, para além da metodologia ou técnica de ensino. Ao mesmo tempo, essas investigações ampliaram a preocupação para com os usos das histórias, em especial sobre as ideias históricas circulantes na sociedade, e fizeram com que o profissional da história (professor e historiador) repensasse sua área de atuação.

Em todo caso, a formação do campo, e aqui retomamos a concepção de Bourdieu de campo como um espaço simbólico, no qual lutas dos agentes determinam, validam e legitimam representações,

fortaleceram na Alemanha, assim como nos países que passaram a empregar a Didática História alemã, tanto a Ciência da História como o Ensino de História.

Como todo campo investigativo travando suas lutas por consolidação, vemos crescer alguns problemas de interpretação sobre os autores ligados à Didática da História. Segundo Afrânio Mendes Catani, Denice Bárbara Catani e Gilson R. de M. Pereira (2001, p. 65), quando se referem a Bourdieu, e podemos aqui transpor para pensar em Rüsen, por vezes, as citações são incidentais, ou seja, caracterizadas por referências rápidas ao autor: “nas apropriações incidentais, não é possível estabelecer relação entre a argumentação empreendida no texto e a referência, ou então a menção guarda relação muito tênue com o argumento desenvolvido”. Outra forma de se apoderar de Rüsen é a conceitual tópica, “caracterizada pelo fato de deixar entrever a utilização, conquanto não sistemática, de citações e eventualmente de conceitos do autor” como o de *consciência histórica* de Rüsen (Catani; Catani; Pereira, p. 65). Essa apropriação tópica, bem como a apropriação ideal, foram comuns no Grupo de Pesquisa em Diálogo, sendo essa última referente ao modo de trabalho, “constituindo-se em maneiras de apropriação reveladoras da utilização sistemática de noções e conceitos do autor”, então mostrando “preocupação central com o *modus operandi* da teoria” (Catani; Catani; Pereira, p. 65).

Adiante, comentamos as comunicações e fazemos questão de evidenciar que as discussões foram profícuas, e não, não se vincularam a nenhum relato de experiência descolado de uma sustentação teórico-metodológica no campo da Didática da História, independentemente da vertente escolhida. Antes, as discussões se adequaram ao campo, demonstrando que ele vem se ampliando, reconhecendo a pluralidade e o intercâmbio, o que se espelhou nas discussões do Grupo de Pesquisa em Diálogo.

ESTUDOS E PRÁTICAS NO CAMPO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

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, apresentado por José Carlos Silva (Universidade Federal de Pernambuco - UFPE), trouxe as práticas alimentares presentes nas memórias dos habitantes da comunidade Moita de Boqueirão-PB para o campo investigativo do Ensino de História, destacando o uso dos cactos e das bromélias na alimentação escolar. O intuito, com os

saberes constituídos sobre os cactos e as bromélias dos estudantes, foi de desnaturalizar as identidades dos sujeitos relacionados aos espaços correspondentes a tais alimentos, geralmente associados à cultura da seca. Tomando as experiências pelas memórias, pela oralidade, o autor justapõe a Didática da História para pensar a identidade com a metodologia da Análise de Discurso, e para destravar a história do cotidiano, observando que a prática alimentar é uma construção social que se modifica com o tempo.

Em *Ensino Dinâmico de História: sentidos históricos compartilhados em uma comunidade virtual*, de Lisiane Sias Manke (Universidade Federal de Pelotas - UFPEL) e Rayanne Matias Villarinho (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS), pudemos ter contato com o destaque aos conteúdos históricos publicados no universo virtual de comunicação, pois o objetivo foi a análise de um grupo do Facebook denominado Ensino Dinâmico de História (a comunidade virtual Ensino Dinâmico de História possui 29 mil membros, com existência de 11 anos). A categoria de análise rüseniana foi evocada, a *cultura histórica* como a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade, para compreender essa página da rede social-virtual destinada à interação entre professores(as) de História, e que estabelece a relação entre a educação escolar e extraescolar para a construção de conhecimentos históricos. Foram analisados o conteúdo e o recorte temático das postagens, o tipo de recurso didático divulgado e a interação dos internautas no grupo em um período de três meses, quando foram coletadas e catalogadas 231 publicações.

A *formação da consciência histórica de jovens, a partir dos espaços de socialização*, de Amanda Nunes Moreira (UFPEL), teve como proposta apresentar os resultados parciais da pesquisa cujo objetivo é entender a formação da consciência histórica de jovens (entre 17 e 19 anos) a partir dos espaços de socialização. Por intermédio das narrativas apresentadas pelos jovens, buscou-se depreender como ocorre a formação alicerçada pelos meios sociais, analisando as experiências de socialização como formadoras, nas relações de objetividade e subjetividade que são construídas na vida prática. É importante ressaltar que a autora, além de utilizar Rüsen como referência teórica, discutindo consciência histórica, também empregou a metodologia oferecida pela sociologia de Bernard Lahire para a análise de como os/as jovens se constituem como sujeitos por meio das experiências da vida em sociedade em espaços sociais. A autora conclui que essas experiências estão presentes nas mentalidades, subjetividades, na formação crítica/reflexiva, e que se deve considerar essa formação conforme as carências de orientação

do tempo presente, então usadas para a interpretação do passado e a tomada de decisões da vida prática.

No trabalho *Memes negacionistas: o uso político do passado e a disputa pela orientação temporal*, de Dora de Sá Gallindo (Universidade Federal da Paraíba - UFPB), o mote para investigação foi o cenário de disputas de narrativas sobre o passado na cultura histórica contemporânea, que contestam e relativizam determinadas abordagens históricas acerca de períodos sensíveis da história nacional, como a Ditadura Militar instaurada no Brasil entre 1964 e 1985, chegando até mesmo a negar evidências e acontecimentos históricos. Considerando a concepção de Rüsen, de que a formação da consciência histórica tanto de professoras(es) quanto de estudantes não ocorre somente com na escola, a autora procurou compreender o conteúdo, a produção e a difusão de usos políticos do passado e de ideias históricas que circulam em contextos de aprendizagem extra escolares, como a web. Mais especificamente, a autora analisou os usos políticos do passado e a disputa pela orientação temporal em memes de internet, especificamente aqueles que veiculam abordagens revisionistas, negacionistas e falsificadoras da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985). Empregando metodologias qualitativas de análise de conteúdo com viés interpretativo, constata que os memes analisados simbolizam formas de revisão do passado que negam aspectos como a tortura e a censura perpetradas pelo Estado ditatorial no Brasil entre 1964 e 1985; alguns comentários reivindicam a intervenção militar contemporaneamente, enfim, produzindo versões reabilitadoras e apologéticas da Ditadura Militar. Dito isso, a autora alerta para a importância de historiadoras(es) compreenderem esse processo e atuarem, tanto em salas de aula quanto em outros espaços de socialização, a partir do método da ciência histórica na interpretação da experiência do tempo, a fim de desvelar e evitar o uso abusivo do passado.

Em *Os sons do “brega” na sala de aula: Músicas e a construção de memórias sobre a Ditadura Militar no Brasil (1964-1985)*, de Livia Queiroz (SEDUC-CE), propõe enfatizar as potencialidades das músicas *bregas* no processo de compreensão histórica sobre a Ditadura Militar no Brasil. Parte das motivações utilizadas para aplicar censura a algumas composições, ligadas a questões de costumes e valores, bem como às ideias consideradas tendenciosas. A autora percebe como, nas formas de *repressão*, também estavam presentes, através do preconceito, exclusão social e desemprego denunciados no repertório *brega*. Livia Queiroz discutiu aspectos do negacionismo e revisionismo, analisando documentos oficiais da *Censura*, para posteriormente utilizar a estratégia de pesquisa-ação e da aula-oficina em sala de aula, no uso de músicas *bregas* como

recurso didático. Mais uma vez, a pesquisa sobre as ideias históricas dos estudantes precede práticas escolares próximas à metodologia da história científica, no sentido de fornecer condições para que se construa um conhecimento histórico mais embasado.

Já no trabalho intitulado *Mangás e ensino de História: a utilização dos quadrinhos na sala de aula sobre a Segunda Guerra Mundial no Japão*, Dionson Canova (UFPE) nos apresentou uma interessante proposta de emprego dos mangás para o ensino de história sobre a Segunda Guerra Mundial no Japão. Em seu percurso analítico, articula experiência, memória e consciência histórica na formação individual e coletiva dos estudantes, e volta-se para a história traumática. Como fonte para a pesquisa, usou o mangá *Gen Pés Descalços*, do autor Keiji Nakazawa, sobrevivente do referido conflito. Para o autor, essa obra é uma construção narrativa de um trauma e pode subsidiar a aprendizagem histórica do estudante, levando em conta os conceitos de testemunho, contemporâneo, espaço de experiência, horizonte de expectativa, documento/monumento, memória e consciência histórica. Em vista do seu caráter histórico, o mangá possibilita mergulhar nas memórias individuais e coletivas dos japoneses através do testemunho da guerra, revelando os traumas na nação que impactam o tempo presente. Além de buscar que o estudante entenda a Segunda Guerra Mundial no Oriente, levando-o ao entendimento de que existe uma multiplicidade de posicionamentos, trata o mangá como uma forma de potencializar a consciência histórica.

Tivemos o *brega*, os mangás e as bromélias. Para completar os estudos inovadores, vamos a histórias de terror. Tayane Ferreira (UFPE) apresentou *Narrativas envenenadas: História e terror - uma abordagem a partir de quadrinhos*. O trabalho explorou uma problemática: Quadrinhos de terror podem ser utilizados no Ensino de História como ferramenta metodológica? Para desenvolver essa questão norteadora, segundo a autora, optou-se em estudar o terror enquanto experiência histórica e analisar sua relação com os sujeitos, narrativas e o Ensino de História; investigar a historiografia do gênero literário de terror e suas formas de subjetivação; desenvolver um breve histórico do gênero nos quadrinhos; ponderar seu espaço na atualidade no meio das HQ e suas formas de efetivação, considerando a categoria de análise da *cultura histórica*, e por fim, analisar perspectivas e possibilidades no Ensino de História através das Histórias em Quadrinhos. Para a autora, gênero de terror se expressa como espaço de experiência no interior do sujeito, que através da representação se estabelece contato com medos e curiosidades subconscientes que nem sempre são compartilhadas. Concluindo: as narrativas de terror representam e são frutos de

elementos socioculturais que oferecem potencialidade para o Ensino de História.

Victor Souza (Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE) abordou *Habilidades socioemocionais no Ensino de História* pela Base Nacional Comum Curricular. Explica o que seriam as chamadas *competências* nesse documento curricular, notadamente as competências socioemocionais. Lembra que são poucas pesquisas que relacionam cognição e emoção no ensino de história, afora alguns escritos de Pagés e Escalante. O autor teve a perspicácia de separar os pontos positivos e negativos das habilidades socioemocionais na Educação Básica, problematizando a possibilidade de trabalhá-las de forma crítica e humanista no ensino de história, levando em consideração a cognição própria da ciência de referência, e contribuindo para que os alunos reflitam sobre os seus sentimentos e os sentimentos dos outros. Além disso, critica a BNCC, que traz competências socioemocionais mecânicas que não favorecem a construção de uma leitura mais complexa, compreendida na necessidade de adotar atitudes sustentáveis para transformar a realidade. O autor defende o desenvolvimento de habilidades que favoreçam o pensar historicamente e capacitem os estudantes a interpretar o passado de maneira mais complexa, de modo a melhor orientarem o seu agir.

Em *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 (Instituto Federal do Paraná - IFPR) coloca em discussão três elementos básicos do processo de ensino e aprendizagem na área da História a partir da análise de uma experiência com a educação remota no primeiro ano da pandemia da Covid-19. Os elementos destacados são a aprendizagem de conteúdos substantivos da História, a relação com a práxis e os processos de pesquisa, e compreensão sobre o que significa aprender em História. No trabalho, percebe-se uma preocupação com elaboração teórica de elementos práticos, assim como de discussão de elementos teóricos na relação com as enunciações de estudantes como indicativos dos seus processos de aprendizagem, sempre tendo como parâmetro a concepção rüseniana. Thiago Divardim propõe a discussão com os pares sobre a compreensão, bem como possibilidades de avaliação da aprendizagem histórica. O autor pensa os conteúdos substantivos da História (no caso, sobre Antiguidade) sob o uso de conceitos adequados para ampliar a compreensão do passado e do presente, e a tripartição temporal nas relações presente – passado e presente – futuro, relacionando consciência, cultura e narrativa histórica, evidenciando a aprendizagem na perspectiva da *práxis*.

Márcia Elisa Teté Ramos apresenta *Introdução à 'História Difícil' com Karl Jaspers*. Jaspers (1883-1969) é um autor citado pelos alemães Jörn Rüsen e Bodo Von Borries de forma recorrente e empregado por outros pensadores, como Paulo Freire. A concepção rüseniana de consciência histórica ou engajamento tem como referência, entre outras, Karls Jaspers, mas a autora destaca a questão da História Difícil. Argumenta que, embora os contextos históricos de produção dessa concepção sejam diferentes, tanto levando em conta o lugar (Alemanha) como a temporalidade (Jaspers escreve desde antes da Primeira Guerra Mundial até o início da ameaça nuclear da Guerra Fria), atualmente se faz pertinente reexaminá-la para refletir sobre as *nossas* históricas difíceis e sobre como tratá-las em sala de aula. Nesse sentido, a autora recorre à chamada *história sobrecarregada*, de Bodo Von Borries, cuja referência também é Jaspers, especialmente ao firmar que temos responsabilidade em relação ao passado difícil, mesmo que dele não tenhamos participado de forma direta. Um passado que não foi enfrentado devidamente provoca silenciamento ou adulteração.

Alvanir Ivaneide Alves da Silva (UFRPE) apresentou o trabalho *O Ensino de História no Tempo Presente: E as novas perspectivas da didática da História no ambiente educacional* visando a dar enfoque aos materiais midiáticos integrantes da cultura digital na qual nossos educandos estão incluídos. Cita, assim, os museus virtuais, que sendo atrelados à prática do ensino de História no espaço da sala de aula, podem ser mais uma das ferramentas que proporcionam um espaço colaborativo aprendizagem, contribuindo com a memória social, cultural e histórica da sociedade. Procura pensar em como desencadear análises e reconstruções narrativas em sala de aula que possibilitem uma consciência histórica mais bem fundamentada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No GPD9, vários trabalhos tiveram como base o interesse em analisar os usos e abusos da história, especialmente o que hoje designamos *revisonismo* ou *negacionismo*. A Ditadura Militar foi discutida duas vezes, entre outros temas que remetiam ao emprego escolar da metodologia da História para obter a construção de uma concepção historiográfica mais próxima da ciência. Também foi possível ver que algumas discussões procuram aprimoramento teórico, mesmo que se abordem experiências em sala de aula.

Outro ponto que nos chamou a atenção foi a diversidade de abordagens temáticas e metodológicas nos trabalhos, pois além dos já acima citados, os/as autores/as trouxeram à tona a preocupação

com a formação da consciência histórica de jovens a partir de um diálogo com sociologia; ensino de história, consciência histórica e habilidades socioemocionais; dimensões tecnológicas, patrimônios virtuais, museus e consciência histórica; prática alimentar e uso de cactos no semiárido e suas relações com o ensino de história; consciência histórica, cultura histórica e fontes digitais em ambientes de redes sociais; HQ, mangás, músicas e filmes de terror. Por fim, contamos com as abordagens sobre a História Difícil, ensino de História da antiguidade e as possibilidades da aprendizagem a partir da tripartição temporal.

O conjunto dos trabalhos apresentados, dada sua diversidade regional e de abordagem, nos evidencia aspectos frutíferos da constituição de uma Didática da História brasileira. Como já destacamos em outros momentos, com isso não queremos dizer que se trata de uma abordagem inovadora ou superior a outras tantas. Argumentamos que são possibilidades investigativas no âmbito do ensino de História (Bonete; Szlachta Jr, 2021). São estudos e pesquisas que articulam conceitos, propostas e metodologias oriundas sobretudo da perspectiva alemã, sendo Jörn Rüsen o autor de referência, mas que estão em diálogo com outras pesquisas e referências calcadas no campo investigativo da *History Education* e no campo tradicionalmente conhecido como Ensino de História. Trata-se de um momento de avançarmos para outros debates epistemológicos abertos à diversidade temática e metodológica sobre os modos de investigar os processos de aprendizagem histórica e da constituição da consciência histórica de crianças, jovens e adultos em diferentes espaços.

REFERÊNCIAS

BONETE, Wilian Junior; SZLACHTA Jr, Arnaldo Martin. Didática da História e consciência histórica: princípios para a pesquisa e aprendizagem histórica. In: KETTLE, Wesley Oliveira. (Org.). **História Ensinada: em múltiplas abordagens**. 1ed.Maceió, AL: Editora Olyver, 2021, v. 1, p. 101-118.

CATANI, Afrânio Mendes; CATANI, Denice Bárbara; Gilson R. de M. PEREIRA. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**. n. 17, mai/jun/ago, 2001.

NOVO, Benigno Núñez. Didática: a arte de transmitir o conhecimento. **Brasil Escola** [n.d.]. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/didatica-a-arte-transmitir-o-conhecimento.htm#:~:text=CONCEITO%20DE%20DID%C3%81TICA,processos%20de%20aprendizagem%20e%20ensino>. Acesso em: 05 abr. 2023.

POPA, Nathalie. A consciência histórica e a didática da história no Canadá. La conscience historique en didactique de l'histoire au Canada. **Revista História Hoje**, v. 10, nº 20, p. 178-202, 2021.

RAMOS, Márcia Elisa Teté; SZLACHTA JUNIOR, A. M. As contribuições da History Education para o ensino de História. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet. (Org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 1ed. São Leopoldo: Oikos, 2021, p. 96-113.

SADDI, Rafael. Jörn Rüsen e a didática da história. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; CHAGAS, Francisco das; SANTIAGO JÚNIOR, Fernandes; LIMA, Caio Rodrigo Carvalho. **Jörn Rüsen: teoria, historiografia, didática**. Ananindeua: Cabana, 2022.

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



O historiador e a formação histórica: contribuições para o ensino e aprendizagem em história



Marcelo Fronza¹

Geyso Dongley Germinari²

Ana Claudia Urban³

GRUPO DE PESQUISA EM DIÁLOGO Nº 11 – O HISTORIADOR E A FORMAÇÃO HISTÓRICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA

Resumo

Este Grupo de Pesquisa fundamenta-se no campo de pesquisa em Educação Histórica, cujo foco de investigação volta-se para os processos de aprendizagem histórica no espaço escolar, os quais, do ponto de vista teórico, são problematizados a partir da epistemologia da história, com interesse em compreender a desenvolvimento na cognição histórica dos sujeitos no universo escolar. Seguindo essa proposta, o presente texto tem como estrutura duas partes, além da introdução: em um primeiro momento, apresenta os princípios em torno da formação histórica e sua contribuição para o ensino e aprendizagem em História, opção amparada nos pressupostos do campo da Educação Histórica; em um segundo momento, são apresentadas as pesquisas identificadas com esse campo teórico-metodológico. O conjunto das pesquisas apresentadas revelaram distintos caminhos, tanto para o desenvolvimento de investigações como também inspiraram diversas possibilidades voltadas para

1 Professor da Universidade Federal do Mato Grosso. Doutor em Educação pela UFPR. fronzam08@gmail.com

2 Professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. Doutor em Educação pela UFPR. geysog@gmail.com

3 Professora da Universidade Federal do Paraná. Doutora em Educação pela UFPR claudiaurban@uol.com.br

as práticas de sala de aula. Ademais, as reflexões que ocorreram durante os encontros reforçaram que o processo de produção do conhecimento histórico torna-se fundamental como constitutivo da natureza do próprio trabalho do professor, que ao tomar posse dos objetos, dos processos e dos procedimentos inerentes à produção do conhecimento, rompe com a ideia de que, historicamente, separou aqueles que produzem o conhecimento na universidade e aqueles que o transmitem, na escola.

Palavras-chave: Formação histórica; Educação Histórica; Ensino e Aprendizagem

INTRODUÇÃO

Este texto diz respeito ao Grupo de Pesquisa em Diálogo - GPD *O historiador e a formação histórica: contribuições para o ensino e aprendizagem em história*, reunido durante o XIII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História - XIII ENPEH, coordenado pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRP, em novembro de 2022.

A intenção do grupo foi congregar pesquisas concluídas e em andamento que dialogassem com as reflexões que consideram a temática da formação histórica e a forma pela qual se revela, seja em espaços escolares e não escolares.

No Brasil, historicamente, a formação do professor de História tem sido matizada pelos embates acerca do significado da profissão docente, bem como pelos embates entre as finalidades de sua atuação como historiador e professor. Nessa direção, reconhecemos a necessidade de acolher reflexões sobre o significado do papel do historiador frente aos desafios da ação docente, que objetiva a formação histórica.

Levando em conta os debates historiográficos contemporâneos, aliados ao crescente número de pesquisas sobre o ensino e aprendizagem em História, é fundamental congregarmos pesquisas que revelam a dinâmica sobre a relação entre ensinar e aprender História e, como diferentes sujeitos buscam, em seu cotidiano, seja escolar ou não, superar um viés instrumental, organizando suas práticas pautadas em pressupostos que consideram a construção do conhecimento histórico

FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: LOCALIZANDO O DEBATE

Os estudos sobre cognição histórica no ambiente escolar têm trabalhado com os conceitos de aprendizagem e formação histórica na perspectiva de Jorn Rüsen, para quem a formação histórica, no âmbito escolar, é o conjunto de competências que uma pessoa precisa para que seus processos subjetivos de construção, atribuição e consolidação de identidades tenham correspondência com o patamar de racionalidade da ciência da história.

O conjunto de capacidades que define a formação de um indivíduo se desenvolve por meio de ajustamento entre a objetividade e subjetividade na recepção do conhecimento histórico. A formação histórica é a melhor maneira de religar o saber histórico especializado da ciência à vida prática, e a escola é um espaço de excelência para efetivação dessa aproximação.

Considerando essas reflexões, também há de se considerar que as políticas educacionais têm afetado as relações entre os sujeitos no universo escolar e os significados que atribuem à sua vida humana prática e às suas ações, como é o caso dos professores e a sua formação.

A pesquisa, enquanto processo de produção do conhecimento histórico, torna-se fundamental como constitutivo da natureza do próprio trabalho do historiador/professor, que ao tomar posse dos objetos, dos processos e dos procedimentos inerentes à produção do conhecimento, viabiliza a superação da divisão do trabalho que, historicamente, separou aqueles que produzem o conhecimento na universidade e aqueles que o transmitem, na escola. Nessa esteira é que se intenciona refletir, ou seja, considerando as pesquisas que problematizam elementos acerca formação histórica e a forma como se revelam em distintos espaços de práticas que, por sua vez, podem dialogar diretamente com o processo de escolarização ou com espaços que estão fora da escola, mas que certamente dialogam e contribuem com a formação histórica do sujeito.

A relação entre a formação histórica e ensino de História remete a uma reflexão inerente à própria natureza do ensino, que é a relação ensino/aprendizagem. Schmidt (2005), em seu texto *Itinerários de pesquisa em ensino de História*, indica a existência de pesquisas voltadas à compreensão dos alunos sobre a história, que aparecem de forma mais incisiva a partir das décadas de 1980 e 1990. Esses estudos vêm contribuindo com a discussão sobre o entendimento acerca da própria construção do conhecimento histórico escolar. Entre eles, destacam-se as pesquisas sobre a cognição histórica no

Reino Unido, na América do Norte e, ultimamente, em outros países da Europa, nomeadamente a Espanha e Portugal.

Tais pesquisas evidenciam, entre seus pressupostos teóricos, a compreensão da natureza do conhecimento histórico e o desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens, das crianças e dos adolescentes, fatos evidenciados por meio dos estudos e investigações realizadas por Lee⁴ e por Barca⁵, entre outros.

Em seus estudos, Barca (2000) contribui com essa perspectiva e, em sua tese de doutoramento, *O Pensamento Histórico dos Jovens – Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*, analisa elementos sobre a aprendizagem da História por meio de um estudo realizado com jovens portugueses, procurando demonstrar a compreensão da ideia de provisoriedade desses jovens. As reflexões advindas dessas pesquisas vêm colaborando com as discussões sobre a aprendizagem em História. Sobre a cognição histórica, Barca e Gago (2001, p. 241) esclarecem que

[...] os conceitos históricos são compreendidos pela sua relação com os conceitos da realidade humana e social que o sujeito experiencia. Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado, à luz da sua própria experiência, mesmo sem apreciar as diferenças entre as suas crenças e valores e as de outra sociedade, revela já um esforço de compreensão histórica.

Contribuições como essas fornecem elementos para que se olhe para a aprendizagem em História preocupando-se com o *aprender*, e sabendo que esse aprender é permeado por experiências relativas a cada grupo de pessoas.

Segundo Barca e Gago (2001, p. 242):

Compreender os processos cognitivos dos sujeitos ao pensarem em História, examinar as relações entre as ideias tácitas (ideias que os alunos constroem a partir de suas vivências) e os conceitos históricos, explorar a compreensão dos alunos quanto aos conceitos históricos quer de natureza substantiva quer de natureza epistemológica (por exemplo, a interpretação das fontes) tem sido objectivos centrais da pesquisa no campo da cognição histórica.

E ainda:

[...] examinar as relações entre as ideias tácitas e os conceitos históricos, explorar a compreensão dos alunos quanto aos conceitos históricos quer de natureza substantiva quer de

natureza epistemológica têm sido objetivos centrais da pesquisa no campo da cognição histórica (Barca; Gago, 2001, p. 242).

Nas citações anteriores, é delineada a natureza da chamada cognição histórica, ou seja, percebe-se que a aprendizagem em História passa a ter, como ponto de referência, o que as autoras chamam de *ideias tácitas* e *conceitos históricos*. As ideias tácitas e os conceitos históricos configuram-se em pontos fundamentais acerca da compreensão sobre a aprendizagem em História, ou seja, sobre a forma como acontece a cognição histórica.

Nesse campo chamado cognição histórica, vários estudos vêm sendo realizados sobre os níveis de progressão dos alunos, e eles que podem ser compreendidos sob duas perspectivas.

Existem conceitos substantivos, como agricultor, impostos, datas, eventos, que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, em Inglaterra começamos a ter em conta outro tipo de conceitos também, os ‘conceitos de segunda ordem’. É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. É importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada se fizer para as contrariar (Lee, 2001, p. 15).

A relação de aprendizagem no ensino de História vem trazendo uma preocupação acerca de *como o aluno aprende* e *o que é pensar historicamente*. Essa forma de entender a aprendizagem em História vai, de certa forma, diferenciar-se de outras abordagens, que inclusive dominaram a compreensão sobre a relação ensino/aprendizagem marcada pela Psicologia.

No Brasil, diversos grupos de pesquisa têm desenvolvido estudos acerca dos processos de aprendizagem histórica, tomando como referência a própria epistemologia da História. Assim, entende-se que há uma racionalidade histórica específica, que pode ser estudada, compreendida e desenvolvida na escola. Dessa forma, torna-se fundamental fomentar as pesquisas e expandir tal debate para ocupar os espaços de formação inicial e continuada dos professores/historiadores.

O QUE DIZEM AS PESQUISAS

As reflexões sobre a formação histórica contribuem justamente para a ampliação acerca da relação entre ensinar e aprender,

4 Universidade de Londres.

5 Universidade do Minho.

e tal movimento acolhe possibilidades de investigações e/ou experiências. Nesse sentido, as pesquisas apresentadas no Grupo de Pesquisa em Diálogo - GPD foram marcadas pelo olhar dos/as pesquisadores/as que, ao apresentar e debater suas investigações, instigaram justamente o significado da aprendizagem enquanto aspecto fundamental, quando pensamos as práticas de sala de aula.

Destacamos, na sequência, aspectos das pesquisas apresentadas no GPD: trata-se de pesquisas concluídas e/ou pesquisas em andamento.

Geraldo Becker, por meio do texto *O professor pesquisador: reflexões teóricas e metodológicas sobre o processo de ensino e aprendizagem em História*, apresentou aspectos de sua pesquisa de doutorado que está em andamento, destacando reflexões teóricas e metodológicas sobre o processo de ensino e aprendizagem em História pautadas na epistemologia da História. O autor salientou como algumas pesquisas assumiram a função didática da História e a possibilidade do desenvolvimento de atividades mediadas pela práxis em sala de aula. Nessa esteira identificou, em investigações desenvolvidas por pesquisadores ligados ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (Universidade Federal do Paraná - UFPR), elementos para pensar possíveis inspirações para encaminhamentos metodológicos em sala de aula.

André Cazula apresentou resultados parciais de pesquisa *A continuidade da indicação da Educação Histórica no currículo paranaense do Ensino Médio: em busca da práxis docente*, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), que objetiva investigar as ações docentes na disciplina de História, no Ensino Médio, para cooperar com o desenvolvimento de práticas alinhadas à Educação Histórica. Para esse campo de investigação, 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 projetar o futuro.

Evidência histórica: discutindo sua importância no ensinar-aprender História foi o tema da apresentação de Edinalva Padre Aguiar no GPD. Trata-se de um recorte da pesquisa de pós-doutorado que visa a analisar se a formação inicial tem desenvolvido, nos licenciandos(as) em História do Estado da Bahia, a competência necessária para lidar com fontes históricas na Educação Básica, notadamente no que tange as evidências. A intenção é discutir o conceito de segunda ordem, evidência histórica, por entender ser ele basilar para a produção do conhecimento histórico. Destacou a pesquisadora que a apreensão do conceito de evidência histórica é de fundamental importância para a Educação Histórica, em função

de seu potencial em ajudar a estabelecer o uso de fontes históricas em sala de aula nos moldes do método histórico e, assim, contribuir para a promoção do pensamento histórico dos(as) alunos(as).

Formando professoras/es de História a partir das narrativas docentes foi o trabalho apresentado por Aliny Pranto. O objetivo principal dessa proposta é refletir sobre os usos das narrativas orais de docentes para a formação inicial de professores. O trabalho aproxima ainda as iniciativas de ensino e pesquisa, já que as narrativas orais utilizadas em sala de aula, em situação de estágio supervisionado, são resultado de projeto de pesquisa. Além das narrativas orais, também são objeto de pesquisa os fóruns temáticos e as produções (auto)biográficas produzidas pelos/as licenciandos/as em História durante os estágios supervisionados de formação docente. Diante disso, são fundamentais conceitos como formação docente, narrativas, escrita (auto)biográfica, história oral, memórias, experiência e saber docente.

Por meio da sua pesquisa *Quem ensina e como ensina História nos anos iniciais? Reflexões sobre ensino de História local nas escolas municipais de Ponta Grossa-PR*, Elaine Mayer apresentou uma reflexão que teve, como objetivo principal, a tentativa de compreender como ocorre o ensino de História nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista a prática dos professores unidocentes em escolas públicas do Município de Ponta Grossa, tendo como recorte o ensino de História Local.

O conceito de consciência histórica presente em teses e dissertações produzidas no estado do Paraná, título do trabalho de Geysa Dongley Germinari, resulta da pesquisa desenvolvida no estágio pós-doutoral, que teve como intenção investigar a presença do conceito de consciência histórica na produção acadêmica – teses e dissertações – identificada com o campo de pesquisa em Educação Histórica, produzida em universidades públicas do Estado do Paraná. A teoria da consciência histórica, delineada por Jörn Rüsen, orientou a apreciação do material selecionado. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa fundamentou-se na proposta do Catálogo Seletivo e Analítico e nos princípios metodológicos da *Grounded Theory* ou Teoria Fundamentada.

Karina Jacób Monteiro e Sandra Regina Ferreira de Oliveira, por meio da pesquisa *Ensino de História e Patrimônio Histórico: um estudo sobre os saberes dos/as alunos/as sobre a Estação Ferroviária de Ourinhos*, analisaram os saberes que as crianças têm sobre a Estação Ferroviária Ourinhos e como eles são construídos. A hipótese formulada é de que, apesar da escola não abordar esse tema como conhecimento histórico ensinado, as crianças constroem saberes sobre ele. A pesquisa mostrou que os educandos, apesar de

fazerem poucas referências ao patrimônio histórico, demonstram, por outro lado, saberes que indicam consciência de que a Estação Ferroviária e os Patrimônios são lugares que fazem parte da cidade.

Aaron Reis apresentou resultados parciais do projeto de extensão *História e Educação de Surdos*, promovido no âmbito do Departamento de História em parceria com o Departamento de Letras-LIBRAS da Universidade Federal de Sergipe - UFS. Por meio da ação do projeto, objetivou fomentar o respeito e a 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto de pesquisas apresentadas no GPD mostrou as possibilidades que se desvelam quando se debruça para pesquisar/problematizar a relação entre ensinar e aprender. Para esse percurso, os caminhos passam por distintas possibilidades metodológicas, ou seja, revela-se por meio de análise de documentos, das práticas de professores, por meio de resultados acerca das experiências de prática de docência, estudos exploratórios, investigações de curto, médio e longo prazo, como também através da produção acadêmica.

As pesquisas apresentadas no GPD, cada uma a seu modo, buscaram explicitar a forma como as ações desenvolvidas em sala de aula pode explicitar a relação dos diferentes sujeitos com a história, deixando mostrar a forma como eles se relacionam com o mundo e com a História. De igual maneira, as pesquisas sistematizadas demonstram potentes debates sobre a forma pela qual a formação de professores se mostra e se desdobra ao encontrar o espaço de sala de aula. Esse encontro é rico em possibilidades de práticas, pois envolve diferentes sujeitos e a maneira como eles vão construindo a sua relação com a História.

Ainda, as discussões demonstraram que o campo do ensino de História vem consolidando pesquisas, produções que, a cada oportunidade de encontro, como este do GPD, apresentam significativas contribuições, tanto para a formação inicial de professores e currículos quanto para inspirar novas pesquisas.

O coletivo dessas reflexões/pesquisas constituiu um dos fatores que podemos destacar no GPD *O historiador e a formação histórica: contribuições para o ensino e aprendizagem em História*, e permite-nos destacar a importância da interface que existe entre a produção do conhecimento acadêmico da História e a produção do conhecimento escolar na aula de História. Tal debate oportuniza

reconhecer o quanto é reveladora a essência do método da ciência História para o debate, tanto de pesquisas quanto de práticas que acontecem no interior da sala de aula, pois em todos os espaços, cada um ao seu modo, busca defender uma aprendizagem histórica.

Nessa esteira é que as pesquisas apresentadas contribuem, isto é, problematizam elementos acerca da formação histórica e a forma como se revelam em distintos espaços de práticas que, por sua vez, podem dialogar diretamente com o processo de escolarização, ou com espaços que estão fora da escola, mas que certamente dialogam e contribuem com a formação histórica do sujeito.

REFERÊNCIAS

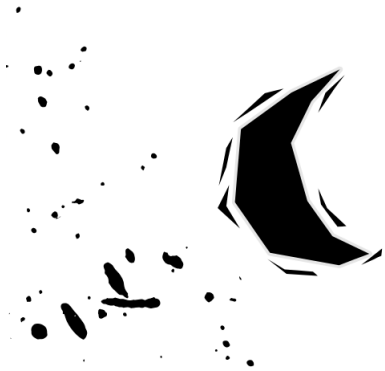
BARCA, Isabel. **O pensamento Histórico dos Jovens** – Idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. Braga: Centro de estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, 2000.

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º. Ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**, 14 (1), p. 239-261, 2001.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: **Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Minho, Portugal: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2001. p.13-22.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Itinerários de pesquisa em ensino de História. In: NETO, José Miguel Arias. **Dez Anos de pesquisas em Ensino de História** (org.) Londrina: AtritoArt, 2005, p.113-121.





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

Caroline Pacievitch¹

Arnaldo Pinto Jr.²

O canal História FM é uma iniciativa de divulgação científica em História criada pelo professor Icles Rodrigues, que aparece no Twitter como @obrigahistoria. No dia 02 de junho de 2022, Rodrigues publicou um fio de curiosidades sobre a altura de algumas personagens históricas, do qual destacamos os seguintes *posts*:

Figura 1 - Fio sobre altura de personagens históricas: Abertura



1:20 PM · 2 de jun de 2022

Fonte: Rodrigues (2022).

1 Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciada em História mestra em Educação pela UEPG. Doutora em Educação pela Unicamp. E-mail: caroline.pacievitch@ufrgs.br.

2 Professor da Universidade Estadual de Campinas. Bacharel e licenciado em História, mestre e doutor em Educação pela Unicamp. E-mail: apjfe@unicamp.br.

O autor procura despertar o interesse lançando uma questão: você seria mais alto ou mais baixo do que “aquela pessoa que você ouviu falar nos livros?” (Rodrigues, 2022). Com essa chamada, ele procura implicar cada leitor/a com a sua coletânea do que, com humor, trata de *informação inútil*. Na sequência, Rodrigues (2022) faz uma ressalva em relação às fontes consultadas e sua credibilidade:

Figura 2 - Fio sobre altura de personagens históricos: Ressalva



Fonte: Rodrigues (2022).

O professor parece conhecer bem a dinâmica das redes sociais, notadamente do Twitter, conhecido por ser um espaço de debate, contradição e contestação, nem sempre com base em dados seguros. Ele explica que a altura de personagens famosos da História não é o tipo de informação facilmente encontrada em livros – aqui, subentendidos como fontes confiáveis. Por isso, ele optou por “pegar essas informações no Google”, e incluiu uma espécie de critério de regulação interpares: “Se alguma dessas informações estiver errada, podem me corrigir” (Rodrigues, 2022). A seguir, mais um exemplo de *post* nesse fio:

Figura 3 - Fio sobre altura de personagens históricas: Exemplo



Fonte: Rodrigues (2022).

Os breves comentários de Rodrigues nas fotos de pessoas pertencentes a grupos subalternizados são geralmente elogiosos. O desprezo fica reservado para as figuras de ditadores e genocidas. Essa postura política – e pedagógica – demonstra que o fio tem outras finalidades que apenas a de passar *informações inúteis* e divertidas. É nítido que o trabalho do canal *História FM* realiza divulgação científica no campo da História. Mas o fato desse fio ter enorme potencial para debate em sala de aula já seria suficiente para enquadrá-lo como iniciativa de divulgação científica em Ensino de História?

Indagações como essa foram centrais nos debates do Grupo de Pesquisa em Diálogo - GPD nº 12, intitulado *Pesquisa, produção e circulação de conhecimentos históricos: diálogos sobre experiências e desafios da divulgação científica*, cujos encontros ocorreram de forma híbrida nos dias 09, 10 e 11 de novembro de 2022, durante o XIII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História³.

3 O XIII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH) foi organizado pela Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH) e pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), instituição que recebeu a parte presencial do evento no *campus Dois Irmãos*, localizado na cidade de Recife (PE).

Em termos quantitativos, o GPD contou com catorze trabalhos aprovados, que foram distribuídos em quatro sessões. Desse total, doze trabalhos foram apresentados e debatidos com a participação de seus dezenove autores/as. No primeiro dia de atividades houve duas sessões. A comunicação intitulada *Cata-EHventos: um podcast sobre o que acontece no Ensino de História*, deu início às apresentações. Elaborada pela professora Rosiane da Silva Ribeiro Bechler (Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM) e pelo professor Wilian Junior Bonete (Universidade Federal de Pelotas - UFPEL), responsáveis pela organização e produção do referido *podcast*, um projeto de extensão vinculado ao Laboratório de Ensino de História (LEH/UFPEL) e gestado em parceria com o Laboratório de Pesquisa e Fazeres Históricos nos Vales (LABORALES/UFVJM), a comunicação ressaltou o caráter dinâmico e dialógico do formato para divulgação de ideias, reflexões e saberes que perpassam o campo do ensino de História. A apresentação abordou o contexto de surgimento do projeto, que partiu tanto da afinidade dos envolvidos com a cultura digital quanto da angústia observada nas recentes experiências dos tempos pandêmicos. Além disso, a comunicação trouxe informações acerca da periodicidade de lançamento dos episódios do Cata-EHventos e da estrutura dos três quadros principais: *Tá na mídia*, *Esse é para salvar* e *Anota aí*. Por fim, a concepção do *podcast* produzido no âmbito de um projeto de extensão estimulou reflexões sobre sua linguagem como mídia de comunicação e divulgação, e suas potencialidades e limitações no campo do ensino de História em interface com especificidades dos campos da educação e da comunicação.

Na sequência, a professora Caroline Pacievitch (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS) e o professor Arnaldo Pinto Junior (Universidade de Campinas - UNICAMP) expuseram o trabalho *Revista Palavras ABEHrtas: ensaiando diálogos na divulgação científica em ensino de História*. Essa comunicação trouxe questionamentos para o grupo debater os sentidos da divulgação científica em ensino de História a partir dos desafios enfrentados pela Revista Palavras ABEHrtas. A publicação, criada em 2021 por iniciativa de membros da Associação Brasileira de Ensino de História - ABEH, conta com 6 seções que tiveram 34 textos publicados até o momento da realização do evento em Recife. Os documentos consultados para essa reflexão foram os relatórios automáticos criados pelo sistema da revista (OJS) e as memórias das reuniões do comitê editorial, por meio da análise de discurso de raiz foucaultiana. Os autores constataram que a revista não conseguiu manter a frequência inicialmente desejada de edições, e que o número de acessos aos artigos parece depender muito da divulgação, pois foram constatados picos próximos das

datas de publicação. Nas memórias das reuniões, os enunciados recorrentes foram: o hábito de produzir textos apenas utilizando a língua escrita e o formato de artigo acadêmico; a falta de estudos sobre a divulgação científica em ensino de História; e a incipiência de uma cultura de escrita entre docentes da Educação Básica. Para finalizar, a comunicação apontou a necessidade de desenvolvimento de estratégias de comunicação e de divulgação científica entre todas as pessoas interessadas no ensino de História, visando a agilizar o debate e fomentar a controvérsia, elemento essencial para a democratização dos conhecimentos.

Em seguida, o professor Cristiano Nicolini (Universidade Federal de Goiás - UFG) trouxe apontamentos acerca da *Divulgação científica na área de Didática da História e Estágio Supervisionado na FH UFG*, explicitando resultados e problematizações do processo constituído como alternativa para o Ensino Remoto Emergencial - ERE nos anos de 2020, 2021 e 2022. Segundo o autor, durante o denominado ERE, alguns desafios impuseram-se ao percurso formativo dos/as estudantes da Licenciatura em História da Universidade Federal de Goiás. Diante disso, docentes e discentes buscaram construir alternativas de enfrentamento e superação das limitações impostas pelo contexto de distanciamento social e da suspensão das aulas presenciais. Nesse sentido, uma das discussões que ganhou força foi a divulgação científica no campo da História, cuja aproximação com o ensino foi bastante evidente. Nas disciplinas de *Didática da História* e de *Estágio Supervisionado*, o tema acabou permeando as diversas situações de pesquisa e ensino, articulando-se também com algumas ações de extensão. Logo, a comunicação apresentou alguns resultados e problematizações acerca do referido processo, com destaque para a elaboração de materiais didáticos, investigações de iniciação científica e a divulgação dessas produções no âmbito acadêmico e escolar. O trabalho partiu dos pressupostos da educação histórica e da história pública, articulando teoria e prática no percurso da formação docente em História.

As apresentações de duas análises que partiram dos materiais didáticos publicados no Portal do Bicentenário da Independência do Brasil encerraram o primeiro dia de trabalho no GPD. Contando com a responsabilidade institucional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o projeto Portal do Bicentenário é uma iniciativa em rede que reúne esforços de professores/as da Educação Básica, de universidades públicas e privadas, organizações civis, sindicais e estudantis de todo o país para composição de discussões democráticas e plurais sobre o bicentenário da independência do Brasil (1822-2022). De autoria da professora Carmem Zeli de Vargas Gil (UFRGS), a comunicação

Narrativas do Bicentenário da Independência em materiais didáticos de História focalizou a trilha temática *Trajetórias*, interessada em identificar sujeitos, temas, espaços, tempos e encontrar pistas sobre os diálogos com professores e professoras. Além disso, o trabalho procurou responder à seguinte pergunta: qual a contribuição dos materiais didáticos selecionados para o campo de pesquisa em ensino de História? A autora ressaltou que a intenção do trabalho foi refletir sobre os materiais didáticos selecionados pela trilha, na qual se discutem *caminhos traçados por mulheres, homens, grupos ou movimentos sociais, instituições, em diferentes tempos e espaços....* Ao abordar o processo da independência a partir da trajetória de grupos e sujeitos, estariam os materiais didáticos discutindo o silenciamento e a exclusão, que reiteram um projeto de uma sociedade desigual e excludente? Quais os conhecimentos historiográficos e pedagógicos com os quais operam os autores e autoras dos materiais? Quando são virtuais, há discussão política do uso das tecnologias digitais? Tais perguntas orientadoras balizaram a análise desenvolvida e discutida nessa comunicação.

A segunda comunicação relacionada ao projeto em tela, denominada *Narrativa e divulgação científica por intermédio das trilhas formativas do Portal do Bicentenário/Anped®*, foi elaborada em coautoria pela professora Tais Temporim de Almeida e pelo professor Fernando Leocino (UNICAMP). Segundo a autora e o autor, a proposta central do Portal, de cunho inter e transdisciplinar, interliga Educação Superior e Educação Básica, suas *práxis* e elos plausíveis entre o saber construído na academia e nas salas de aula brasileiras. À vista disso e por intermédio de diálogos entre as duas esferas, o Portal pode ser configurado como uma ação de divulgação científica potente, que vislumbra a superação do usual distanciamento entre a universidade e o chão da escola. Destarte, a comunicação debate as ações realizadas pelas pessoas que integram o projeto, no sentido de promover atuações críticas e decoloniais no ensino de História, tendo a divulgação científica como eixo que atravessa o campo e potencializa novos debates. Colocando em perspectiva a forma com que os desdobramentos da independência são representados nas narrativas escolares e o trabalho do Portal, de modo especial, a autora e o autor analisaram os conteúdos disponibilizados nas trilhas formativas relacionadas à *Améfrica*, cotejando o papel e/ou lugar dos povos originários nos processos de independência e nos discursos construídos sobre as temáticas.

No segundo dia de atividades do GPD ocorreu a terceira sessão de apresentações, a qual foi iniciada com o trabalho *Educação Patrimonial: propostas para aulas de História do Ensino Fundamental II*, desenvolvido pelos professores Cícero Avelino e Anderson Leôncio

Carneiro (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN). Os autores analisaram o apagamento dos estudos relativos aos patrimônios culturais nas habilidades prescritas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. Considerado por especialistas da área do ensino de História como um tema fundamental para os estudos escolares, conforme inúmeros textos publicados em diversos livros e periódicos acadêmicos, a educação patrimonial recebeu pouca atenção da BNCC, notadamente nos anos finais do Ensino Fundamental. Dessa forma, o trabalho buscou refletir sobre o apagamento nas habilidades do componente curricular História e os possíveis prejuízos na formação escolar dos/as estudantes. Além disso, os autores trouxeram um exemplo dessa obliteração a partir das alterações realizadas na coleção *História, Cidadania & Sociedade* (Editora FTD). Ao seguir a tendência do mercado editorial, a referida coleção aproximou-se da BNCC e retirou parte dos estudos relacionados aos patrimônios culturais materiais e imateriais. Por fim, os autores apresentaram os resultados de uma aula no 9º ano, sobre lugares de memória, realizada com estudantes de uma escola pública localizada na cidade de Maracanaú, interior do Estado do Ceará. À guisa de conclusão, os autores explicitaram a ideia de construir caminhos viáveis para reflexões mais aprofundadas sobre os usos dos patrimônios junto aos/as estudantes, e enriquecimento das práticas de ensino de História por meio de temas e estratégias concernentes à educação patrimonial.

A sessão teve continuidade com a comunicação *Ensino de História, divulgação científica e fake news: reflexões sobre a luta contra a desinformação*, elaborada pelos professores Felipe Dias de Oliveira Silva e Arnaldo Pinto Junior (UNICAMP). O trabalho teve como ponto de partida a proposta de investigação e análise do fenômeno da popularização de temas históricos em produções culturais, como programas de televisão, documentários em plataformas de *streaming*, filmes, *podcast*, exposições, reportagens em revistas e jornais de grande circulação, biografias, etc. Considerando que nos últimos tempos as disputas por hegemonias foram estimuladas em distintos espaços de sociabilidade, o trabalho trouxe reflexões relativas à importante e necessária luta contra a desinformação, com o objetivo de garantir a existência de uma sociedade democrática. Marcada pela proliferação de discursos discriminatórios e *fake news*, os autores observaram, na nossa história recente, as articulações de forças reacionárias em torno de projetos autoritários. Diante dos reiterados ataques ao sistema político constituído no país após a redemocratização, eles analisaram produções acadêmicas que investigaram o lugar do ensino de História e da divulgação científica na defesa e promoção de valores identitários plurais

e inclusivos. Ao contrário da produção acadêmica referenciada por relações particulares com os saberes históricos, os espaços digitais e a cibercultura tanto aceleraram a valorização de noções de memória quanto intensificaram o consumo de tentadoras simplificações das relações socioculturais. Avaliações qualitativas evidenciam distorções deliberadas de fatos e agentes históricos, com efetivos desdobramentos nos debates do campo em tela. Ao reconhecerem os desafios da educação escolar e as intensas disputas nos cenários contemporâneos, os autores dialogaram com contribuições das pesquisas do ensino de História e da História Pública para problematizar a disseminação de notícias falsas e seus impactos nos estudos escolares. Para concluir, eles ressaltaram que a atuação dos/as profissionais da universidade precisa reforçar a interlocução entre pesquisa, ensino e extensão, pois o revisionismo histórico e as *fake news* concorrem para a consolidação de visões hierarquizadoras, simplistas e excludentes, não contemplando projetos de uma sociedade livre.

A terceira sessão contou, ainda, com a apresentação da pesquisadora Maria Silvia Duarte Hadler (UNICAMP), intitulada *O Centro de Memória-Unicamp e a divulgação de conhecimentos históricos*, que buscou trazer reflexões acerca das potencialidades de um centro de documentação e pesquisa, como o Centro de Memória-Unicamp (CMU), e sua participação enquanto instituição de processos de constituição de visões outras de história. Segundo a autora, a produção de conhecimentos históricos na sociedade brasileira tem se tornado uma questão fundamental do tempo presente, seja pela sua relevância, seja pelo rol de preocupações que tem acarretado. Temos assistido, principalmente em tempos mais recentes, a processos de negacionismo e desqualificação da história, alçando a patamares de supostas verdades proposições explicativas e interpretativas sem fundamentação, sem respaldo de esforços de pesquisa e de reflexão mais consistentes. Sob essa perspectiva, ressaltou a pesquisadora, é importante que nos perguntemos como os diferentes sujeitos, em uma sociedade, vão constituindo suas visões de história em meio às disputas de narrativas que permeiam as movimentações culturais. E mais, é fundamental reconhecermos que não se aprende história apenas nas instituições formais de educação. As pessoas entram em contato com explicações de natureza histórica por diferentes meios e linguagens. Nesse sentido, a comunicação procurou refletir sobre as potencialidades de um centro de documentação e pesquisa para o desenvolvimento de processos de constituição de visões outras de história. Instituições criadas originalmente para guardar acervos documentais destinados à pesquisa podem tornar histórias locais efetivamente públicas, seja pelo acesso às fontes, seja por meio

de formas de divulgação de conhecimentos produzidos. Segundo a autora, mais do que a ampliação dos potenciais públicos que se interessem e dialoguem com o que venha a ser divulgado, o desafio é formar públicos disponíveis para participar e compartilhar de reflexões de natureza histórica.

Encerrando o GPD, a quarta sessão foi aberta pela comunicação *Ética, estética e poéticas das memórias sensíveis no Ensino de História*, elaborada pela professora Raquel Alvarenga Sena Venera (Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE), que apresentou reflexões acerca de uma pesquisa que vem realizando o levantamento, o registro e a organização em rede das narrativas de experiências dos/as pesquisadores/as do campo do Ensino de História. Apontando os desafios epistemológicos encontrados ao longo do desenvolvimento do projeto coletivo de parceria entre a ABEH, a Univille e o Museu da Pessoa, a autora explicitou as tarefas realizadas pelo coletivo de pesquisadores/as nacionais empenhados na construção de fontes sobre o seu próprio campo de atuação. O trabalho trata especificamente do projeto *Histórias de vidas e memórias de pesquisadoras/es do campo do Ensino de História*, por meio do qual são buscadas pessoas atuantes desde os anos de 1980. Nesse sentido, a autora aborda a criação de fontes de memórias do campo que constata a complexidade da história do ensino de História em nosso país. Contando com as contribuições metodológicas da História Oral de vida, o projeto continua a apostar no registro (auto) biográfico como produção heurística. Por isso, os/as envolvidos/as estão comprometidos/as com a tarefa de produzir e organizar fontes que possibilitarão ampliar a compreensão de identidades, de alteridades e de esquecimentos relacionados à constituição de professores/as de História nas últimas quatro décadas.

Em seguida, o professor Giovani José da Silva (Universidade Federal do Amapá - UNIFAP) expôs a comunicação *Múltiplas vozes na (re)escrita jesuítica de José Sánchez Labrador: quando tempos passados e presentes se encontram e dialogam em uma aldeia indígena*, apresentando desdobramentos de um estudo histórico-antropológico a respeito de uma fonte documental do século XVIII e algumas de suas recepções entre os indígenas Kadiwéu, atualmente moradores do Pantanal Sul-mato-grossense. O estudo em questão foi realizado entre 2016 e 2017, na condição de estágio de pós-doutorado em História na Universidade Federal Fluminense (UFF). Naquele período, o foco do autor era a fonte documental *El Paraguay católico*, de autoria do jesuíta espanhol José Sánchez Labrador (1717-1798). Com a pesquisa, o autor buscava lançar um olhar aprofundado sobre as relações entre as produções escritas dos jesuítas e os povos indígenas que tiveram contato com esses religiosos. Particularmente,

os relatos de Sánchez Labrador interessavam aos indígenas Kadiwéu, uma vez que parte dos escritos foram elaborados na antiga língua Guaikuru. O autor registrou, no decorrer de sua apresentação, que as atividades relacionadas à pesquisa foram interrompidas no final de 2019 devido à pandemia do Covid-19. Entretanto, o levantamento de originais, os trabalhos de leituras e debates sobre o conteúdo em língua indígena e suas possíveis traduções, além das perspectivas de usos da documentação na escola Kadiwéu, constituíram as discussões acerca do ensino de História e das possíveis relações com a divulgação científica.

Na continuidade, a professora Miriam Bianca Amaral Ribeiro (UFG), trouxe considerações acerca do *Ensino de história regional e linguagens da arte*, ao ponderar sobre a obra *Quecosô, Oncotô, Oncovô: Goiás, singulares no plural*, uma peça teatral, e suas experimentações e exercícios dentro e fora das aulas de História. Essa produção está articulada às pesquisas no campo da História Regional e do ensino de História realizadas no âmbito da formação no curso de Licenciatura em Pedagogia. A autora explicitou que a peça de teatro contém 13 cenas, as quais procuram discutir representações da história do Estado de Goiás, de sua ocupação desde os povos indígenas até o nosso tempo. A título de informação, a peça contabiliza quase 400 apresentações em escolas, praças, museus, auditórios, com um público que já superou 30 mil pessoas. Pensando na perspectiva educacional, antes de cada espetáculo, as pessoas envolvidas no estudo reúnem-se com professores/as para apresentar o material pedagógico elaborado como sugestões de ações acerca da produção artística. Depois da realização do espetáculo, rodas de conversa são organizadas com estudantes para o levantamento de impressões, comparações de suas visões anteriores e posteriores ao contato com a referida representação histórica. A partir dos dados obtidos, o grupo discute a importância desse tipo de produção para a divulgação e o debate dos conhecimentos históricos.

A última apresentação do GPD ficou a cargo das professoras Maura Leal (UNIFAP) e Júlia Monnerat Barbosa (UNIFAP), e da estudante Lasley Manuele Silva e Silva (UNIFAP), autoras da comunicação intitulada *A Memória Vai à Escola: extensão universitária e formação inicial e continuada de professores e professoras de história*. As reflexões trazidas para o grupo fazem parte dos resultados do projeto de extensão *A memória vai à Escola: formação de professores e professoras de história*, coordenado por professoras e estudantes da Unifap e por uma mestranda em História da Universidade de Brasília (UnB). Um dos objetivos do projeto foi pensar sobre práticas de ensino de História que abordam a ditadura civil-militar, considerando que no Estado do Amapá esse tema é

pouco pesquisado. Em um primeiro momento organizado para o formato presencial, o projeto teve que ser reformulado em razão da pandemia da Covid-19. Por isso, foi desenvolvido em formato remoto, fato que proporcionou um alcance acima do esperado. Por meio de ferramentas de videoconferência, as autoras promoveram um Ciclo de Debates (online) com professores, professoras e estudantes de História, evento que contou com a participação de especialistas de distintas regiões brasileiras. Para manter os diálogos com as pessoas envolvidas pelo projeto e buscar possíveis pessoas interessadas, a equipe criou o blog *A Memória Vai à Escola*, no qual está registrado o I Ciclo de Debates, referências bibliográficas, fontes documentais e informações pertinentes acerca da temática na região Norte. Destacam-se entre os documentos o Relatório Final e as transcrições dos testemunhos da Comissão Estadual da Verdade do Amapá. Por fim, as autoras reforçam a importância do projeto na articulação com propostas educacionais destinadas à valorização dos direitos humanos em uma sociedade ainda marcada por experiências e práticas autoritárias. Nesse sentido, a problematização desses cenários passa pela atuação conjunta de universidades e escolas, pela atenção aos processos formativos iniciais e continuados de docentes.

As apresentações suscitaram debates profícuos que se estenderam pelas três tardes, convergindo para a caracterização e os sentidos da divulgação científica no campo do Ensino de História⁴. Foi consenso de que nosso público e nossos objetivos são distintos de outras áreas, como a História e as Ciências Naturais. Os projetos apresentados tinham em comum o fato de orbitarem a escola ou a aula de História, seja por serem iniciativas de formação docente, seja por criarem questões para a historiografia. Talvez, a principal distinção da divulgação científica voltada para o ensino de História seja a centralidade do olhar pedagógico sobre os objetos de divulgação. Por exemplo, a criação de um jogo com conteúdo histórico não tem por finalidade última a ampliação do conhecimento histórico do público em geral, mas de seu potencial dentro da aula de História, em escolas ou fora delas. Dessa maneira, o público-alvo da divulgação científica em ensino de História pode ser os/as estudantes e, antes deles/as, o diálogo se faz com qualquer pessoa preocupada com a aprendizagem histórica: professores/as da Educação Básica, da Educação Superior, educadores/as populares, mediadores/as em museus, etc.

4 Não cabe, no escopo deste artigo, estender sobre a natureza do conhecimento produzido no campo de pesquisa do Ensino de História. Tal debate pode ser localizado em duas importantes coletâneas (Pereira; Andrade, 2021; Plá; Pagès, 2014).

Essa constatação conduziu a discussões sobre a natureza do conhecimento produzido em Ensino de História, que pode ter caráter normativo, exploratório ou propositivo, sempre voltado para as problematizações que envolvem as culturas escolares, as políticas públicas, as aprendizagens, em suma: a vida das salas de aula de História. Por isso, pareceu-nos mais potente refletir sobre a divulgação como uma dimensão da produção de conhecimento em Ensino de História, ou seja: não se trata de criar uma hierarquia nova entre quem pensa, quem ensina e quem divulga, e sim de entender que todas são dimensões que compõem o mesmo processo de compreender, aperfeiçoar e problematizar a História em ambientes educativos. Dessa maneira, optamos por indisciplinar a disciplina (Ávila; Nicolazzi; Turin, 2019), e não criar um nicho novo, o que significaria negar a *práxis* na produção de conhecimento.

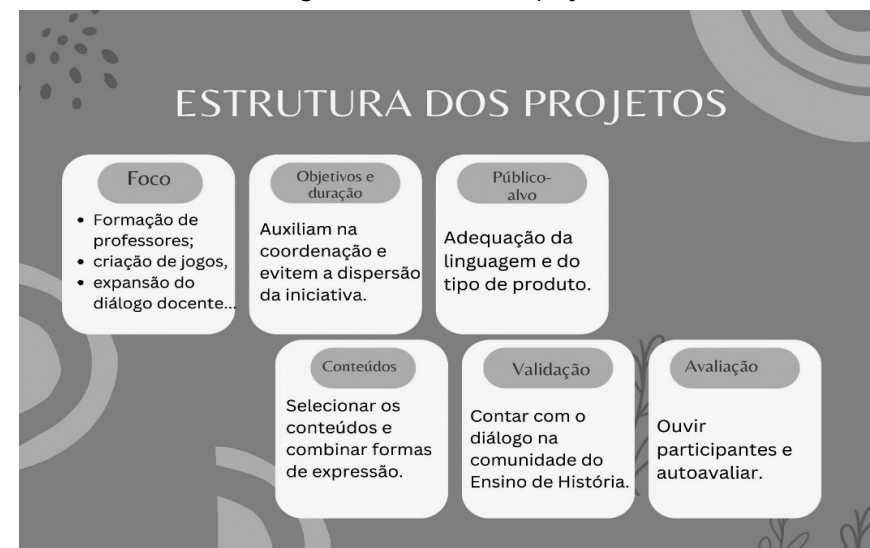
Pensar em torno da palavra *práxis* significa discutir o tipo de conhecimento que produzimos no campo do Ensino de História, em que regimes de verdade nos situamos e de que maneiras expressamos/divulgamos o que produzimos. Isso nos conduziu a pensar politicamente o meio de divulgação que mais usamos, que é o digital, principalmente as redes sociais. Não é necessário nos estendermos sobre a perversidade das redes: ao mesmo tempo que nos seduzem pela rapidez e facilidade de atingir mais pessoas, impõem suas próprias metas e lógicas. Sem o impulsionamento pago, o uso de robôs ou estratégias de isca de cliques, nossos *podcasts*, *sites* ou contas em redes sociais não têm o mesmo alcance. Além disso, a visão que as avaliações acadêmicas possuem sobre a divulgação científica desincentiva a dedicação a esse tipo de trabalho, pois sua pontuação é menor do que a publicação de um artigo acadêmico, mas ambos são produzidos com rigor, demandando tempo e cuidado. Adotar a ética do *quanto mais cliques, melhor* não é uma opção para nós, principalmente porque a prudência é uma marca do trabalho docente em relação a questões socialmente vivas. O número de acessos não pode estar acima da qualidade do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fio de Icles Rodrigues (2022) tem um potencial pedagógico em muitos âmbitos: ele nos ajuda a refletir sobre cultura geral, a ensaiar compreensões sobre a verdade em história e a busca de fontes confiáveis, bem como sobre a regulação interpares. Ele também permite comparar a forma como o/a professor/a se refere às pessoas subalternizadas e que lutaram por causas nobres, em comparação com o desprezo sobre ditadores. Entretanto, não é por isso que ele se torna um material de divulgação científica em Ensino de História. Ainda, nos parece que o autor não pretende se enquadrar nessa categoria. Porém, sua publicação é muito útil para definirmos melhor o que é e como se faz divulgação científica em nosso campo.

Os debates feitos durante o XIII ENPEH resultaram em algumas considerações e uma proposição. Chegamos ao consenso de que a divulgação científica em Ensino de História ainda é um experimento em nosso campo, mas foi mais do que um *quebra-galho* durante a pandemia da Covid-19. Esse experimento tem exigido compromisso regular e constante, testemunhado nas apresentações de trabalho realizadas no GPD. Ao comparar os projetos, percebemos que as iniciativas de divulgação científica têm se estruturado da seguinte forma:

Figura 4 - Estrutura dos projetos



Fonte: Elaboração do autor e da autora com base nas discussões do GPD 12.

Transversalmente a essa espécie de *guia para divulgação científica em Ensino de História*, percebemos a relevância de que as pessoas envolvidas reflitam sobre as relações de poder que envolvem não apenas o público-alvo, mas também a própria equipe e a dinâmica dos dispositivos digitais escolhidos. Além disso, a disposição ao diálogo, no sentido de *falar junto* e não *falar para*, é fundamental no *ethos* de nosso campo e precisa orientar, também, a divulgação científica, ainda que nem sempre seja alcançado o que gostaríamos.

Por fim, o grupo levantou a proposta de organizar um Grupo de Pesquisa, um Observatório ou uma Rede de Laboratórios vinculados à ABEH, que reúna iniciativas ligadas à divulgação científica de Ensino de História. Isso poderia funcionar como uma espécie de fórum de debate e de troca de ideias. Talvez a forma mais viável seja tornar constante o oferecimento de um Grupo de Reflexão Docente ou Grupo de Pesquisa em Diálogo nos encontros nacionais de Ensino de História promovidos pela ABEH. Deixamos o convite para as próximas edições!

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Arthur Lima de; NICOLAZZI, Fernando; TURIN, Rodrigo (orgs.). *A História (in) disciplinada*. Belo Horizonte: Milfontes, 2019.

PEREIRA, Nilton Mullet; ANDRADE, Juliana Alves de (orgs.). *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. São Leopoldo: Oikos, 2021.

PLÁ, Sebastián; PAGÈS, Joan. Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina. In: PLÁ, Sebastián; PAGÈS, Joan (orgs.). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas Editores/UNP, 2014. p. 13-38.

RODRIGUES, ICLES. Vocês já se perguntaram qual é a altura de pessoas conhecidas na história? *Podcast História FM*. s.l., 02 jun. 2022. Twitter: @obrigahistoria. Disponível em: <https://twitter.com/obrigahistoria/status/1532396655911350273>. Acesso em: 10 maio 2023.



Práticas docentes no ensino de história



Elaine Lourenço¹

Jorge Luzio²

GRUPO DE PESQUISA EM DIÁLOGO Nº 14 – PRÁTICAS DE ENSINO EM HISTÓRIA

INTRODUÇÃO

Todos os dias, em cada sala de aula da disciplina, os professores ensinam História. É um ato corriqueiro, quase banal, que não merece muito destaque. O que esse Grupo de Discussão pretende é justamente discutir esse ato, na esteira de Certeau (2006): o que fazem os professores quando ensinam História? Que conhecimentos mobilizam? Como constroem seus saberes? Que relações estabelecem com os currículos prescritos? E com os materiais didáticos? Como se relacionam com o novo público escolar? E com as novas políticas públicas? E com as políticas de pagamento por bonificação referente a desempenho? Por fim, interessa-nos compreender e debater as práticas docentes que contemplam políticas de inclusão da diversidade no ambiente escolar, em particular as relativas às leis nº 010.639/03 e nº 11.645/08. Nesses tempos de grandes e profundas mudanças no cenário educacional, o que se pretende perceber é quais são as práticas docentes no Ensino de História.

A sala de aula é o espaço/tempo em que acontece a experiência escolar. É no interior desse lugar que se realizam ou não as

1 Professora do Departamento de História da EFLCH – Unifesp. Atua nos cursos de Licenciatura e Bacharelado e no Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória. autora em História Social pela Universidade de São Paulo. Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. elourenco13@unifesp.br.

2 Professor Adjunto do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB / Campus dos Malês. Licenciado em História, mestre e doutor em História pela PUC-SP. jorge.luzio@unilab.edu.br

prescrições curriculares, é o centro em torno do qual se organizam os ritos e sinais escolares: entrada, aula, aula, aula, recreio, aula, aula, saída. De alguma forma, isso foi tão naturalizado e introjetado que se dedica pouca atenção a esse espaço tão privilegiado para a compreensão da escola, das disciplinas, dos currículos e das culturas escolares. Esse movimento também foi concomitante a uma desvalorização de sua importância: uma frase comumente dirigida a docentes é justamente: “você *também* trabalha, ou somente dá aulas?” A exclusão é evidente e incômoda, porque mostra a incompreensão do que realmente significa lecionar, de todo o trabalho envolvido nessa atividade tão banal e corriqueira. Ainda, as aulas são muitas, são diversas, criam situações e tensões a cada momento.

As aulas são tão fundamentais para a organização do cotidiano que é em torno delas que se organiza todo o tempo escolar, dividido em horas-aula, medida criada na e pela escola, que pode ter diferentes correspondências com a hora-relógio, mas que delimita e condiciona todos os horários, organiza a grade curricular que, por sua vez, serve de base para o desenvolvimento do currículo prescrito.

O grupo realizou uma única tarde de apresentações de oito trabalhos de diferentes lugares de docência: houve desde trabalhos de uma aluna de graduação até trabalhos de doutorandos e doutores; houve relatos de práticas em escolas regulares, em escolas de instituições voltadas à internação socioeducativa, instituições de diferentes partes do território brasileiro, do Rio Grande do Sul ao Rio Grande do Norte. Enfim, os trabalhos apresentaram um painel das múltiplas possibilidades de práticas em Ensino de História, seja nas salas de aula nos prédios escolares, seja em outros espaços.

OS PRESSUPOSTOS DO GRUPO DE DISCUSSÃO

É verdade que os professores estão presentes em todos os discursos sobre a educação. Por uma ou outra razão, fala-se sempre deles. Mas muitas vezes está-lhes reservado o “lugar do morto”. Tal como bridge, nenhuma jogada pode ser delineada sem ter em atenção as cartas que estão em cima da mesa. Mas o jogador que as possui não pode ter uma estratégia própria: ele é o referente passivo de todos os outros (Nóvoa, 1995, p. 10).

Há diferentes políticas públicas contemporâneas em vigor: as reformas curriculares das BNCC, a Reforma do Ensino Médio, as mudanças do PNLD, as políticas de avaliações externas, entre outras. Um traço comum a elas é ignorar solenemente o professor

da Educação Básica. Os docentes, quando muito, podem *opinar* por meio de consultas públicas que não são incorporadas aos documentos finais.

Há um conjunto de autores importantes para o debate que se estabeleceu no grupo e que compareceram fundamentando alguns dos trabalhos. Antônio Nóvoa, o pesquisador português que abre este subtítulo do texto, é um deles, seja nos seus escritos originais, sobretudo sobre a profissão docente, seja nas obras que organizou e que foram largamente divulgadas e apropriadas entre os pesquisadores da área no Brasil. Entre esses livros, dois merecem destaque: *Profissão Professor* (1995) e *Vidas de professores* (2000), ambos fazem parte de uma coleção chamada *Ciências da Educação*, e são os volumes 3 e 4, respectivamente. No capítulo que abre este último, e no qual o autor apresenta sua coletânea, há uma resposta à questão que fazemos em nosso grupo de discussão:

A resposta à questão, *Porque é que fazemos o que fazemos na sala de aula?*, obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que se constitui uma espécie de *segunda pele profissional* (Nóvoa, 2000, p. 16).

Dessa forma, é preciso compreender que investigar a trajetória dos professores no curso de sua vida é um processo importante, seja como forma de compreender suas práticas, seja como forma de propor alternativas às políticas de formação docente. A mencionada coletânea conta com outro autor clássico e fundamental que advoga a importância de ouvir a voz docente. Ivor Goodson comparece com o texto *Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*, no qual parte das mesmas premissas de Nóvoa (2000), e advoga a importância de ouvir o professor como forma de reflexão sobre seu ofício: “ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, ‘a vida’, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho” (Goodson, 2000, p. 71). O autor termina concluindo que é muito injusto que isso não tenha sido feito antes. Segundo ele, as pesquisas etnográficas feitas em sala de aula incidem sobre uma única parte, a mais frágil, da atuação docente, sujeita a muitas variáveis. A possibilidade de entender essas escolhas à luz da trajetória e da construção da carreira permite um olhar mais aprofundado para a compreensão das práticas docentes.

Michaël Huberman (2000) também possui um texto no volume intitulado *O ciclo de vida profissional dos professores* que reflete sobre as carreiras docentes. Segundo ele, é possível identificar, ao longo do percurso profissional, momentos distintos: *a entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de diversificação, pôr-se em questão, Serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo e lamentações, e o desinvestimento*. Eles não são fixos e rígidos e nem todos passam por eles, embora alguns sejam mais frequentes, como os três primeiros e o último. Cabe, aqui, uma reflexão importante: foi nítida, ao ouvir os relatos apresentados no Grupo de Discussão, a diferença entre os professores iniciantes na carreira, ou ainda em fase de graduação, e os professores que já possuem uma trajetória consolidada e, portanto, questionam-se menos sobre suas escolhas metodológicas, justificam menos os aspectos relacionados a essas opções, e se dedicam mais a compreender o conjunto todo das aulas, das atividades propostas. Mostra que adquiriram segurança para afirmar seus saberes que são construídos nessa experiência cotidiana.

Os saberes docentes são objeto de reflexão de Maurice Tardif e Claude Lessard (2008, p. 36), que os define como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes oriundos da formação profissional e saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Mais uma vez, aqui, transparece a importância de investigar as práticas docentes para além do momento da aula, que é apenas uma parcela desse exercício. A construção dos saberes dos professores é vinculada a sua vida, antes mesmo de ingressar na graduação, segue no que hoje se denomina *formação inicial*, e se prolonga ao longo de sua carreira, seja nas práticas com diferentes currículos, mas sobretudo nas experiências que realizam no exercício da profissão. É o *saber experiencial* que dirige e legitima as escolhas dos docentes, revelando novamente a importância de conhecer esses percursos e como eles se efetivam nos cotidianos escolares.

O convite de Ilmar Mattos (2007), de ver a aula como um texto, adquire outro significado, diferente da perspectiva corrente, de que ela é uma atividade simples, banal, corriqueira. Para Mattos (2007, p. 12), essa é a expressão de uma leitura prévia, por parte do professor, que realiza outras operações que resultam no momento da aula:

é esta condição de leitor que lhe permitirá tornar-se autor - autor de uma aula como texto ou, dizendo de outra maneira: é esta indagação inquietante que conduz ao estabelecimento de uma relação específica entre as duas práticas do fazer

historiográfico, porque a condição para quem ensina história se tornar um autor reside, antes de tudo, na leitura dos textos dos que escrevem a história a produção historiográfica. Uma relação mediada pelo ato de ler; mas uma leitura que possibilita a produção do texto de uma aula - embora não ainda a Aula como texto, em sentido pleno. Ele não será jamais a mera repetição ou transcrição do texto lido, e quem o produz sabe disto; assim como jamais lhe será atribuído o valor do texto escrito e impresso que distingue a obra historiográfica. Não obstante, ele se constitui na condição necessária para revelar um novo autor - o professor de história.

O trabalho do professor ganha, aqui, outro significado: ele deixa de ser um reproduzidor do que é produzido por outros para se tornar um novo autor no momento de sua aula, quando estão presentes seu saber historiográfico, seu saber docente, sobretudo seu saber experiencial, que lhe permite maior ou menor segurança no desenvolvimento de suas práticas cotidianas.

Ao problematizar a aula seguindo as premissas da aula como texto de Mattos (2007), a quem o texto é dedicado, Valdeir Araujo (2012, p. 76) faz um apelo: “o que gostaria de deixar como contribuição ao debate é a proposta de pensarmos a aula enquanto momento de intensidade a contrapelo da normalização e das tecnologias do cotidiano”. O autor segue a explanação convidando à realização da aula como um momento de aprofundamento, de reflexão profunda:

Em seu sentido latino, preservado em muitas línguas modernas, a palavra aula não significa apenas ou principalmente uma lição dada a um pupilo, mas o lugar ou situação onde uma lição poderia acontecer. Assim, mesmo em português, a parte mais interior de um santuário ainda pode ser chamada de *aula*. Não é apenas ou principalmente a dimensão física de um espaço para algo que está em jogo, mas o *acontecer de uma situação*. Não é uma situação do dia a dia, mas uma situação interior, do plano do religioso em seu sentido etimológico, do refazer as ligações entre os humanos e o seu mundo. Por isso, acredito que hoje seja possível investirmos menos nas dimensões informativas, tecnológicas e pragmáticas da aula e mais em suas potencialidades - talvez uma das últimas situações em nosso mundo em que se possa produzir um efeito, sempre provisório, de reintegração.

Essa possibilidade de um momento de reintegração comporta uma nova dimensão dos currículos e políticas educacionais, que passaram a reconhecer e valorizar a diversidade do público escolar em diferentes aspectos. Por outro lado, as abordagens de uma história do Presente, o acesso aos arquivos e aos acervos digitais em leituras alinhadas aos fenômenos sociais contemporâneos,

entre outras práticas, possibilitam ao/à Professor/a de História - Historiador/a, o contato com uma produção bibliográfica engajada nas transformações recentes. Observam-se conquistas, lutas e desafios, a exemplo dos movimentos sociais, que se refletem nos esforços de uma prática docente atenta às demandas educacionais trazidas pelos contextos das crises, além de um olhar atento às garantias das políticas públicas de inclusão e à valorização das diversidades. Tais práticas são aulas/reflexões, em que as análises se tornam ferramentas para a compreensão e a crítica de uma História viva, e que evolui para a formação de um *pensar* historicamente, ou seja, a consequente autopercepção do/a professor/a e do/a aluno/a como potenciais agentes da História.

Nesse sentido, o surgimento de novas práticas pedagógicas e historiográficas, como a etno-historiografia dos povos originários, os estudos sobre a Imagem como fonte histórica e seus fenômenos visuais no Cinema e na Internet, ou ainda as oralidades no campo da história oral e da História da África e dos povos afro-diaspóricos, como propôs Hampâté-Bâ, trazem consigo métodos que contribuem para um Ensino de História que potencializa a formação da cidadania de sujeitos críticos e sensíveis às suas trajetórias e redescobertas para além da sala de aula, no exercício de uma cidadania global. Consequentemente, tais avanços e efeitos se refletem na identidade e no trabalho docente.

OS TRABALHOS APRESENTADOS

O tema da diversidade era um dos pontos centrais dos debates do Grupo de Pesquisa em Diálogo - GPD. Nesse sentido, é importante ressaltar as experiências das leis nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), que possibilitam a garantia e a preservação de uma proposta de Ensino, de Pesquisa e de Inclusão, e que encontram na História da África, na Cultura Afro-brasileira e na História e Cultura Indígena espaços que transcendem as áreas de conhecimento, pois se revelam em um campo múltiplo e primordial para repensar e rediscutir a história da sociedade brasileira e do mundo contemporâneo. As inquietudes, os registros e as investigações suscitadas por esse campo de estudo foram observadas nas apresentações do GPD 14, através das discussões de Júlio César Virgínio (*Saberes em torno da reeducação das relações étnico-raciais: lembranças e reflexões*) e de Andreza Prevot (*Narrativas que querem aprender ensinar histórias e relações étnico-raciais com os corpos na educação de jovens e adultos*). O primeiro refere-se à Festa da Consciência Negra que ocorre no Colégio de

Aplicação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG desde 2012, e que tem sido objeto de reflexão por parte da equipe da unidade. A segunda relata experiências docentes na Educação de Jovens e Adultos, tanto na zona rural quanto na região da Maré, no Rio de Janeiro. Ambos os autores, nas interfaces do Ensino de História e dos Estudos Étnico-Raciais, identificam na Memória e no Corpo aquilo que o historiador Georges Vigarello, citado por Sant'Anna, identificou como *arquivo*.

Sem dúvida, o corpo é um arquivo. Mas quando se diz que o corpo revela não se pode esquecer que ele também esconde! Novamente um paradoxo. O corpo revela e esconde, ele exprime e age e, quando ele exprime não significa, forçosamente que ele age. Por isso, existem, de fato, várias perspectivas para estudar as práticas e representações do corpo [...] (Sant'Anna, 2000, p. 230).

Contudo, outros relevantes diálogos foram construídos. Leituras e contribuições de perspectivas teóricas e de práxis política, cujas convergências se encontram em práticas de ensino que consolidam a inclusão curricular, nas interfaces interdisciplinares, na abrangência do papel político do professor, como formador social e agente de mediação cultural, foram compartilhadas. As propostas de Nathalia Vieira Ribeiro e Darcylene Domingues (*Os museus e a sala de aula: uma análise dos livros didáticos*) e de Silvânia de Jesus Pina (*Patrimônio para o Ensino de História*) destacaram o caráter elementar do instrumental didático e do ambiente pedagógico que se faz presente nos museus, inerente à prática de ensino em História que, aliás, é por primazia o campo de trabalho desses conteúdos na Educação Básica. Para além das demais relações com o ensino da Arte, o uso das imagens, da cultura material e da educação patrimonial possibilitam a experiência cognitiva com o Passado e o torna plausível e concreto nos processos de aprendizagem.

Os trabalhos promoveram um debate que instigou a preponderância de uma articulação entre os saberes históricos, a diversidade cultural, a memória e as ancestralidades, a arte e o patrimônio, entre as inúmeras possibilidades de diálogos com o Conhecimento, o caminho da emancipação cidadã, no Ensino de História, e na esteira do que foi visto no tema das Relações Étnico-Raciais. Essa é uma discussão que passa primordialmente pela reflexão de como trazer na formação contínua dos professores, o exercício de se reconhecer e de se reencontrar enquanto agentes e mediadores de análise e de crítica nas dinâmicas sociais e políticas, bem como suas importantes contribuições na apresentação de propostas voltadas à tarefa coletiva de compreensão/ superação

dos dilemas da escola e de sua comunidade. Nos dois trabalhos citados no parágrafo anterior, também aparece uma das marcas das apresentações do GPD: enquanto as duas primeiras são alunas da graduação, apresentando suas reflexões realizadas nesse nível de ensino, Silvânia é doutoranda e atua como docente na Educação Básica e no Ensino Superior.

Concentrados nesse novo foco, os trabalhos de Bernardo Tenório (*É o ensino de história adultocêntrico? O lugar de crianças e adolescentes na história escolar: uma reflexão decolonial*), Rebeca Paiva (*Tenho um diploma, e agora? Diálogos entre a formação universitária e a experiência na Educação Básica*), Allan Alves (*Lá eu trabalho com a esperança: o ensino escolarizado de história na interação socioeducativa*) e Carollina Lima (*Métodos de ensino e práticas escolares: reflexões a partir do caso Zaba*) corroboram com o entendimento da práxis docente como um campo científico complexo e indissociável da prática política, enquanto coluna de sustentação e de sobrevivência particular e coletiva. É possível perceber, nesse conjunto, que o grupo perpassa a formação inicial, como é o caso de Rebeca, recém diplomada na graduação, que participou dos projetos de PIBID, Residência Pedagógica e Grupo de Pesquisa na universidade, e ainda assim afirma que se sente com muitas dúvidas em seu trabalho diário, até o trabalho de Carolina, que apresentou sua pesquisa de Pós-doutorado e nos levou a refletir sobre a circulação transnacional de métodos e livros didáticos. Allan, por sua vez, nos apresentou as facetas do trabalho docente com jovens que cumprem interação socioeducativa, um público flutuante, que traz consigo histórias muito diferenciadas de escolarização. Na outra ponta, Bernardo nos adverte para o caráter adultocêntrico do ensino escolar e nos convida a refletir sobre o que significa *pensar historicamente para meninos e meninas, latino-americanos, pretos, pobres, LGBTQIA+*, retomando os desafios de uma educação decolonial, já enunciado em outros trabalhos.

A CONCLUSÃO É A PRÓPRIA DISCUSSÃO

Acreditamos que ouvir os docentes, compreender suas práticas, entender suas motivações, seus dilemas e suas angústias pode nos ensinar a ser professores melhores e a formarmos melhor os futuros professores. Esse é o saldo de uma tarde de discussões entre docentes/pesquisadores em variados pontos da carreira, com atuações em instituições muito distintas, de diferentes regiões do país, mas que se unificam em busca de contribuir para um Ensino de

História mais inclusivo, que contribua para a formação de identidades mais plurais e para a construção de uma sociedade mais acolhedora.

BIBLIOGRAFIA

ARAUJO, Valdei. A aula como desafio à experiência da história. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís e MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10639.htm. Acesso em: 03 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 03 dez. 2023.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História.** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. (Coleção Ciências da Educação, 4).

HAMPATÉ-BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (Coord.). **Metodologia e pré-história da África.** 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. (história geral da África, I).

HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor.** 2ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

SANT'ANNA, Denise B. de. O corpo inscrito na história: imagens de um “arquivo vivo”. **Revista Projeto História**, nº 21, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, novembro de 2000, p. 225-236.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente.** Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.



ISBN: 978-65-992865-8-2

