



XII ENPEH

GUERRAS DE NARRATIVAS EM TEMPOS DE CRISE

ENSINO DE HISTÓRIA, IDENTIDADES E AGENDA DEMOCRÁTICA

Jaqueline Ap. M. Zarbato
Oswaldo Rodrigues Junior
Organizadores




UNEMAT
EDITORA

Jaqueline Aparecida Martins Zarbato
Oswaldo Rodrigues Junior
Organizadores

GUERRAS DE NARRATIVAS EM TEMPOS DE CRISE

Ensino de História, identidades
e agenda democrática



Cáceres, MT
2021

© Jaqueline Aparecida Martins Zarbato; Osvaldo Rodrigues Junior (Orgs.) 2021.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Editora: Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

Projeto Gráfico, Capa e Diagramação: Candida Bitencourt Haesbaert – Paruna Editorial

Revisão Textual: Danielle Fortes – Paruna Editorial

CIP – Catalogação na publicação

Z36g Zarbato, Jaqueline Aparecida Martins.
Guerras de narrativas em tempos de crise: ensino de história, identidades e agenda democrática / Jaqueline Aparecida Martins e Osvaldo Rodrigues Junior (orgs.). – Cáceres: Unemat Editora, 2021.
377 p. ; Il.
ISBN 978-65-86866-46-9
1. História. 3. História – Ensino. 4. História – Professores.
5. Professores – Formação. I. Rodrigues Junior, O. (Org.).
II. Título.
CDU 94(81)(07)

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

Reitor

Rodrigo Bruno Zanin

Vice-reitora

Nilce Maria da Silva

EDITORA UNEMAT

Conselho Editorial

Presidente

Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

Conselheiros

Judite de Azevedo do Carmo • Ana Maria de Lima • Maria Aparecida Pereira Pierangeli
Célia Regina Araújo Soares Lopes • Milena Borges de Moraes • Ivete Cevallos • Jussara de Araújo
Gonçalves • Denise da Costa Boamorte Cortela • Teldo Anderson da Silva Pereira • Carla Monteiro
de Souza • Wagner Martins Santana Sampaio • Fabiano Rodrigues de Melo

Suplentes

Graciela Constantino • Maria Cristina Martins de Figueiredo Bacovis • João Aguilar Massaroto
Ricardo Keich Umetsu • Nilce Maria da Silva • Sérgio Santos Silva Filho •
André Luiz Nonato Ferraz • Karina Nonato Mocheuti

Av. Tancredo Neves, 1095 – Cavalhada III – Cáceres (MT) – CEP 78217-900

Fone: (65) 3221-0023 – editora@unemat.br – www.unemat.br

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

EDITORA
UNEMAT

ABEU
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



Em memória de Junia Sales Pereira e Joan Pagès Blanch,
referências intelectuais e afetivas no Ensino de História.



Prefácio

A ciência histórica tem se transformado significativamente nas últimas décadas, não somente quanto às perspectivas metodológicas e teóricas como também quanto a outras possibilidades de fontes e novas formas de narrar. Abordagens difíceis e sensíveis passaram a ser uma realidade; personagens que até então eram somente retratados nas narrativas após séculos de mudez por conta das sutilizações intelectuais e melindres acadêmicos tiveram como nunca um espaço e esses indivíduos silenciados puderam expressar suas vozes, vivência e experiências nos textos históricos.

Pudemos observar num número imenso de publicações de artigos, livros, dissertações e teses a potência dos indivíduos, espaços, crenças e temporalidades tidas como subalternas, sendo essas narrativas nascidas da dor, da derrota e do inconcluso como um verdadeiro contraponto à temporalidade da história que sempre vence – a história dos homens poderosos, os detentores das letras e suas narrativas.

Apesar dessa perceptível conquista, ainda há muito a ser feito quanto às representatividades e suas vozes na pesquisa histórica e principalmente quanto à historiografia escolar e às pesquisas escolares. Como estamos lidando com as temáticas sensíveis e difíceis num momento marcado pelas disputas de narrativas nesses tempos de crise?

Se houve uma perceptível mudança no mundo da academia, esses debates infelizmente não tiveram conquistas semelhantes na base social, mas, pelo contrário, é estridentemente perceptível o recrudescimento e perdas de conquistas sociais. Ocorrem diversos atos de radicalização moral e reacionária, na maioria das vezes liderados por grupos religiosos evangélicos neopentecostais, que em nome da família e das pessoas de bem externam discursos de ódio – que acabaram levando à presidência o pior mandatário que essa república já conheceu.

Tal projeto político de poder não esconde suas intenções devastadoras e, literalmente, age todos os dias contra a diversidade e a multiplicidade que compõem esse país em prol de um projeto denominado como “cristão e conservador”, mas que possui nitidamente traços de governos fascistas e autoritários.

Nas últimas duas décadas, a construção de narrativas históricas ganhou notoriedade na televisão e principalmente na Internet, enquanto as pesquisas sobre o Ensino de História destacavam que a história escolar não deveria ser um simples narrar factual dos grandes feitos humanos, mas o narrar enquanto possibilidade de comunicação dos homens através do tempo, possibilitando construções de sentido através das fontes e das várias possibilidades de narrativas presentes nas escolas.

As redes digitais vêm se construindo através das narrativas, seja por meio das redes sociais, que deram vozes a bilhões de pessoas, bem como através dos algoritmos, que identificam aspectos das narrativas, entregando a milhões de pessoas conteúdos de acordo com tendências; tais tendências vêm conduzindo nossas práticas no cotidiano, conduzindo nossas formas de comportamento.

As *fake news*, como se constituíram na atualidade, são uma triste realidade e um grande desafio das ciências e da História. Através de uma mistura de desinformação, falácias intencionais, abreviação narrativa e credibilidade de quem envia circulam como uma verdade subalterna, dando a falsa impressão ao receptor de que é como um salvador, impondo-lhe a honrosa missão de encaminhar aos mais próximos essa informação que “os poderosos não querem que o mundo saiba”.

Walter Benjamin em seu célebre texto “O Narrador” (1994) afirma que a prática do narrar encontra-se em processo de esgotamento, culminando na privação da comunicabilidade das experiências. A narrativa a que se refere Benjamin é fundada na tradição oral e difundida pelos inúmeros narradores anônimos. O narrador é o homem comum, que relata a sua experiência em comunhão com a experiência coletiva.

A escola, e consequentemente o Ensino de História, é um espaço de conflito de narrativa e narradores. Não chegaremos aos nossos alunos através de textos primorosos, bem escritos e sem qualquer mácula gramatical, mas que não fazem parte das suas vivências. Como aponta Benjamin, é aí

que reside a comunicabilidade da história narrada: o mundo do narrador é o mesmo daquele que ouve; a semente da história é jogada no solo que ambos compartilham.

O narrador não segrega-se; ele incorpora o conteúdo de suas narrativas à experiência de seus ouvintes. Toda narrativa engendra uma ou várias lacunas de sentido que possibilitam ao ouvinte amalgamar a história à sua própria experiência. Talvez assim, com uma História escolar significativa, teremos vitórias nesse mundo dos conflitos e crises, de forma que não nos afastemos da ciência, mas sim possamos trazê-la de forma que faça sentido a base social que ocupa os bancos escolares.

Ainda, a chegada dos conhecimentos históricos à grande maior parte das pessoas ocorre através da escola. Paul Ricoeur, em seu artigo “O passado tinha um futuro” (2013), apresenta um questionamento: a narrativa acadêmica, “aquela que os historiadores contam e tentam explicar e interpretar, parece estrangeira ao que os homens fazem e experimentam” (RICOEUR, 2013, p. 369.), ficando evidente que se há uma guerra de narrativa, talvez não estejamos entre os combatentes mais vitoriosos.

Nesse sentido, pode-se falar na emergência de um novo tipo de regime de historicidade – para usar o termo cunhado por François Hartog (2013) –, só que um novo regime de historicidade escolar cuja marca indelével é a crise de sentido de narrativa na própria ordem do tempo. O passado vem servindo a outras experiências construtivas de narrativas que não a científica, e o futuro torna-se muito mais inimaginável que já fora no passado.

Em vista disso, o presente livro reúne textos diversos de intelectuais do campo do Ensino de História reconhecidíssimos, que dialogam entre si e articulam, a partir de enfoques distintos em suas pesquisas, debates sobre como as transformações sociais, étnicas, sexuais, políticas, tecnológicas, emocionais, econômicas, científicas, comportamentais, entre tantas outras interferem num mundo que vem se revelando retrógrado e conservador; e nesse conflito buscamos entender como e qual História é ensinada numa época marcada pela crise e urgência.

Recife-PE, julho de 2021.

Arnaldo Martin Szlachta Junior
Universidade Federal de Pernambuco

Referências

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN W. *Obras escolhidas*. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. v. 1.

HARTOG, F. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Autêntica, 2013.

RICOEUR, P. O passado tinha um futuro. *In*: MORIN, E. *O desafio do século XXI: religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

Sumário

- 12 APRESENTAÇÃO
- 36 ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE CRISE
Luis Fernando Cerri
- 47 CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO ENSINO
DE HISTÓRIA NO BRASIL: PERSPECTIVAS, PESQUISADORES E ABEH
Nadia G. Gonçalves
Caroline Pacievitch
- 65 POR UMA EDUCAÇÃO E UM ENSINO DE HISTÓRIA
COMPROMETIDOS COM A IMAGINAÇÃO POLÍTICA
Fernando Seffner
- 81 IDENTIDADES DE GÊNERO E LITERATURA:
“ROBERTA”, DE FLÁVIA HELENA
Divanize Carbonieri
- 96 UMA HISTÓRIA DA HISTÓRIA ÚNICA
Naine Terena de Jesus
- 107 PARA ALÉM DA HISTÓRIA ÚNICA: EXPERIÊNCIAS NO SEIO DA ESCOLA
Lucas Santos Café
- 124 ENSINAR HISTÓRIA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:
UM CAMPO DE LUTAS PELAS MEMÓRIAS SILENCIADAS
Osvaldo Mariotto Cerezer
- 141 PATRIMÔNIOS COMUNS E OUTRAS MEMÓRIAS:
DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA
Raquel A. L. S. Venera

- 158 FUTUROS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSOR NO BRASIL:
A POSIÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE HISTÓRIA
Margarida Dias
Itamar Freitas
- 175 A CONSTRUÇÃO DE UM ACONTECIMENTO: A BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR E O PAPEL DA HISTÓRIA
Amauri Junior da Silva Santos
Osvaldo Rodrigues Junior
Renilson Rosa Ribeiro
- 190 O SILÊNCIO DOS (NADA) INOCENTES OU DE COMO UM
PESCADOR DE ILUSÕES SOBREVIVEU À BNCC – HISTÓRIA
Giovani José da Silva
- 206 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, NARRATIVA HISTÓRICA E HISTÓRIA PÚBLICA:
AS POSSIBILIDADES E DIÁLOGOS
Jaqueline Ap. M. Zarbato
- 222 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA LICENCIATURA EM HISTÓRIA:
CARÊNCIAS, DESAFIOS E CAMINHOS POSSÍVEIS
Valéria Filgueiras
- 239 ENTRE PRÁTICAS DOMINANTES E COMPROMISSOS EMERGENTES:
OS DESAFIOS PERMANENTES DA HISTÓRIA ESCOLAR
Flávia Eloisa Caimi
Sandra Regina Ferreira de Oliveira
- 253 CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM TEMPOS DE “PÓS-VERDADE”:
APOSTAS INSURGENTES NO CAMPO DA HISTÓRIA
Carmen Teresa Gabriel

- 270 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA
EM TEMPOS DE PÓS-VERDADE
Marizete Lucini
- 285 IMPACTO DAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA
FORMAÇÃO DOCENTE NA CARGA HORÁRIA DOS CURSOS DE
LICENCIATURA EM HISTÓRIA – UMA ANÁLISE INICIAL
Mauro Cezar Coelho
Andrei Lucas Reis Vasconcelos
Francisco Jorge Oliveira Da Silva
- 307 DESCONSTRUINDO REVISIONISMOS NÃO CIENTÍFICOS
NO ENSINO DE HISTÓRIA
Márcia Elisa Teté Ramos
- 325 ENSINO DE HISTÓRIA COMO NARRATIVA SECULARIZADA:
DA NAÇÃO AO COMUNITARISMO IDENTITÁRIO
Mairon Escorsi Valério
- 351 ENSINO DE HISTÓRIA: PESQUISA E PROJETOS DE FORMAÇÃO
Ana Maria Monteiro
- 375 SOBRE OS AUTORES

Apresentação

Um evento... encontros... e o livro...

Com efeito, a vocação do intelectual é essencialmente aliviar de alguma forma o sofrimento humano e não celebrar o que, na verdade, não precisa de comemoração, seja o Estado, a pátria ou qualquer desses agentes triunfalistas de nossa sociedade. (SAID, Edward W. Reflexões sobre o exílio e outros ensaios, 1998. p. 251).

Nas últimas três décadas eventos como o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), promovido pela Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), têm contribuído para a consolidação dos estudos do campo de pesquisa em Ensino de História no Brasil. Desde a sua primeira edição em 1993, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), o encontro se tornou um espaço profícuo de debates, que nos permite vislumbrar as paisagens da pesquisa em Ensino de História no Brasil.

Resultado de um processo histórico de luta pela História que percorreu os duros anos da ditadura militar no Brasil até os tempos democráticos a partir dos anos 1980, o ENPEH, como ficou conhecido esse evento, nasceu do interesse dos professores de repensarem o ensino de História no contexto após a promulgação da “Constituição Cidadã” de e os desafios lançados para a reconstrução de políticas públicas de educação amparadas em preceitos dos direitos políticos e sociais, resultante das lutas de diferentes personagens e grupos engajados na agenda da liberdade, igualdade, justiça e reparação das mazelas do passado.

As trajetórias e perspectivas da história ensinada se encontram nesse cenário de intensa movimentação intelectual, cultural e política, cheio de expectativas acerca do retorno da democracia e da agenda de uma educação popular, inclusiva e crítica da realidade brasileira. Os/as historiadores/as se voltaram de um modo mais efetivo para pensar o ensino de História e o papel desempenhado por essa disciplina escolar – e campo de saber – nesse processo de “refundação” do Estado democrático brasileiro.

Ao analisar esse momento histórico dentro da História da Educação no Brasil, Elza Nadai (1986, p. 11) considerou que a

[...] respostas ao desafio de se pensar em práticas não tradicionais do ensino de História bem como o de construir uma escola democrática foram surgindo em decorrência e paralelamente à ampla participação que os “excluídos do poder” – amplos setores da sociedade civil – promoviam a respeito da própria sociedade brasileira com o objetivo de superar o regime instaurado em 1964.

Esse sentimento de necessidade de transformar o ensino de História e de construir uma cultura escolar democrática vinha ao encontro de um desejo latente na sociedade brasileira de ruptura com o regime militar e com tudo o que este havia “proposto” ou “preservado” em termos de educação cujas reformas buscavam, como principal objetivo, adaptar o sistema educacional aos fins políticos e ideológicos implantados pelo golpe civil-militar de 1964. (RIBEIRO, 2018).

Ao analisar as investigações sobre o ensino de História produzidas no Brasil, Ernesta Zamboni (2001; 2005) identificou que, até meados da década de 1980, além de serem em pequeno número, tinham seu espectro restrito à sala de aula, à história da disciplina História e ao uso do livro didático como recurso didático. A maioria destes estudos, sem desconsiderar seus méritos em termos diagnóstico e proposições, apresentava um caráter mais narrativo que analítico. Neste sentido, o livro *Repensando a História*, organizado por Marcos Silva (1984), foi uma exceção por indicar procedimentos metodológicos na área da pesquisa no ensino.

A partir dos anos 1990, amplia-se a formação de pesquisadores/as que se dedicariam a investigar a natureza do conhecimento histórico escolar e

os seus desdobramentos como os processos de aprendizagem, os recursos didáticos, as relações entre os sujeitos (alunos e professores) e as instituições culturais como os museus e as relações entre a memória e o ensino de História. O trabalho de maior destaque, no período, foi o da professora Elza Nadai (1992), publicado na *Revista Brasileira de História*, que investigou a história do ensino de História no Brasil, seu significado e sua abrangência. O mesmo tema foi investigado por Kátia Abud (1993; 1998) e Ernesta Zamboni (1994; 2003) ressaltando que o ensino de História, desde o século XIX, teve como objetivo a formação do cidadão e a afirmação de uma “única” identidade nacional. Os conteúdos ensinados estariam fundamentados na transmissão de fatos históricos, no enaltecimento dos “heróis” e na comemoração de datas cívicas para a formação da consciência nacional. Assim, como bem observou Christian Laville (1999), o Estado foi valorizado como gestor e controlador da nação e seus dirigentes, como sujeitos históricos.

O reconhecimento do saber histórico-escolar como uma área de formação e manutenção dos valores nacionais, das identidades, das memórias e, sobretudo como um dos pilares para o fortalecimento do poder, como destaca Raimundo Cuesta Fernandez (1998), tem estimulado os estudiosos da História ensinada a estabelecer relações mais próximas entre a História e a Educação e outros campos do conhecimento como Sociologia, Antropologia e Psicologia. Portanto, para se compreender a história ensinada é necessário considerá-la como um campo de investigação multidisciplinar. Nesse sentido, os estudos enveredaram por caminhos que recuperaram a história da história ensinada e estabeleceram relações com o estudo dos currículos escolares. (CHERVEL, 1990; NADAI, 1991; FINOCHIO, 1993; GOODSON, 1995; ABUD, 1998; JULIA, 2001; OLIVEIRA, 2011).

Além dos estudos sobre a história da disciplina, ampliou-se a investigação sobre o livro didático de História como objeto do cotidiano escolar e fonte histórica, assumindo assim diferentes enfoques: a sua história, as memórias dos autores e professores, a produção e circulação, as práticas de leitura, os seus conteúdos como formadores de opiniões, as questões das identidades e minorias, o currículo didatizado e o panorama das pesquisas/estado da arte. (GALZERANI, 1988; GASPARELLO, 1999; CHOPPIN, 2004; MUNAKATA, 1997; 2009; BITTENCOURT, 2011; GALZERANI; BUENO; PINTO JR., 2013).

Os estudos empreendidos por diferentes perspectivas teórico-metodológicas sobre o uso da literatura, das imagens (fotografia, filmes, charges, desenhos, pinturas, propagandas), dos jornais, das músicas, do patrimônio arquitetônico, dos museus como fonte de investigação e como recurso metodológico em sala de aula ampliaram as concepções de ensino de História. (CERRI, 1999; 2017; MENESES, 1993; 2011; FIUZA, 2003; 2005; NAPOLITANO, 1998; 2002).

As reflexões sobre educação, tomando por referência o ensino de História, foram enriquecidas com as contribuições de autorias nacionais e internacionais a exemplo de nomes como Nestor Garcia Canclini (1997), Mario Carretero (1995; 2009), Bernard Charlot (2000; 2001), Jorn Rüsen (2001; 2010), Peter Lee (2006; 2016), Dominique Julia (2001), Christian Laville (1999; 2011), Maria Auxiliadora Schmidt (1998; 2002; 2006; 2009), Selva Guimarães Fonseca (1997; 2003), Ana Maria Monteiro (2007; 2011), Carmem Teresa Gabriel (2003; 2015), Sandra Regina Oliveira (2006), Marizete Lucini (2000; 2007), Ilka Mesquita (2008), Raquel Sena Venera (2009) e Lana Mara Castro Siman (2005; 2011) e Flávia Eloisa Caimi (2008; 2006). Estes/as pesquisadores/as apontaram a necessidade de se investigar as relações existentes entre categorias do conhecimento como saberes, memória, consciência histórica, identidade, cidadania, cultura e o ensino de história.

Uma consequência desta ênfase na aprendizagem, a guisa de ilustração, foi o surgimento de uma área específica para pesquisar e avaliar a aprendizagem da história dentro e fora do universo escolar denominada de “Educação Histórica”.

Este campo constituiu-se durante os anos 1970, em especial, no Canadá, nos Estados Unidos e na Inglaterra. Questionava a perspectiva cognitiva que opunha pensamento concreto *versus* pensamento abstrato e propunha avaliar o processo cognitivo específico acerca da História. Os estudos pioneiros de Alaric Dickinson, Peter Lee, Rosalyn Ashby e Dennis Shemilt debruçaram-se sobre compreensão conceitual, estruturação da explicação, possibilidade de interpretação e impacto de narrativas históricas variadas. Estas análises permitiram trazer à tona os critérios epistemológicos fundantes e constituintes do raciocínio histórico. Esse caminho aproximou o campo da própria teoria da História, já que conceitos como significância histórica,

mudança, evidência e narrativa, ganharam centralidade (Cf. BARCA, 2001; GERMINARI, 2011; RIBEIRO, RIBEIRO JR., VALÉRIO, 2016).

Nesta aproximação entre a didática e a teoria da história o nome do historiador alemão Jörn Rüsen (2001; 2012) se destaca. Entre as suas preocupações a educação histórica questiona: Como os alunos compreendem a disciplina História? Qual o papel da mídia, das tecnologias de informação, da família e dos grupos sociais em que estão inseridos os indivíduos na aprendizagem da história e dos seus conceitos? Como a escola poderia articular o processo de desenvolvimento do raciocínio histórico sem desconsiderar essas outras fontes, levando em conta essa dinâmica de múltiplas referências históricas? No Brasil, o campo de investigações da Educação Histórica tem crescido de modo significativo e se institucionalizado a partir de meados da primeira década do século XXI, trazendo, assim, novas contribuições para a área de Ensino de História. (Cf. COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 155-156).

Tais estudos passaram a considerar a escola como espaço de produção de cultura, e não apenas transmissora e difusora de conhecimentos prontos; o professor de História e os alunos como criadores de interpretações de mundo no ensino da disciplina. A análise deste universo tem sido auxiliada pelo uso de fontes documentais como relatos orais de professores e alunos, manuscritos - registros internos de escolas, registros de professores, relatórios de estágios, atividades e textos dos alunos, além das impressas como a documentação oficial e os livros didáticos.

Tais estudos passaram a considerar a escola como espaço de produção de cultura e não apenas transmissora e difusora de conhecimentos prontos, e sim com o professor de História e os alunos como criadores de interpretações de mundo no ensino da disciplina. A análise deste universo tem sido auxiliada pelo uso de fontes documentais como relatos orais de professores e alunos, manuscritos - registros internos de escolas tais como registros de professores, relatórios de estágios, atividades e textos dos alunos, além das impressas como a documentação oficial e os livros didáticos.

Segundo Renilson Rosa Ribeiro (2018, p. 26), nas últimas décadas é perceptível a força da bibliografia especializada na área no Brasil:

Uma quantidade de publicação e temas que orbitavam em torno do Ensino de História apareceu auxiliando no processo

de construção da área: história do Ensino de História, análise de livros didáticos e paradidáticos, produção do conhecimento, construção de currículos, ensino temático, diferentes linguagens, novas tecnologias, propostas alternativas, entre outros. Esse crescente interesse pelo assunto fica evidente na quantidade de livros, coletâneas e dossiês em periódicos científicos publicados no país, entre os anos 1980 e 1990, dentre os quais se destacaram: *Repensando a História*, organizado por Marcos Silva (1984); *O ensino de História: revisão urgente*, de Conceição Cabrini (1986); *O ensino de história e a criação do fato*, organizado por Jaime Pinsky (1988); a tese de doutorado *História, que história é essa – uma análise dos livros paradidáticos de história?* de Ernesta Zamboni (1991); *Caminhos da História Ensinada*, de Selva Guimaraes Fonseca (1993); *O saber histórico na sala de aula*, organizado por Circe Bittencourt (1997); a tese de doutorado *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*, de Kazumi Munakata (1997). Alguns artigos publicados em periódicos científicos foram também referenciais: *A formação do profissional de História e a realidade de ensino*, de Déa Ribeiro Felon (1981); *A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático*, de Elza Nadai (1986); *O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931*, de Kátia Abud (1993); *O ensino de História Local*, de Joana Neves (1994), entre outros.

Nas diferentes instâncias em que profissionais se dedicam ao Ensino de História têm mantido intenso diálogo, a indissociabilidade entre História e Ensino é constantemente reificada com a afirmação do “mito do descompasso”, ou seja, um entendimento equivocado e essencializado sobre “falácias” e “erros” da história ensinada. Defende-se que as duas áreas possuem objetos de conhecimento distintos, mas indissociáveis em sua efetivação como ensino escolar e que produções originais e qualificadas são possíveis no contexto curricular escolar.

Pesquisadores de diferentes espaços geográficos têm evidenciado em suas pesquisas que a ciência pura não poderia ser ensinada aos escolares na forma como é produzida, pois não conseguiria ser compreendida na complexidade que é produzida. Para que a História possa ser ensinada, é necessário, portanto, a mediação didático-pedagógica.

Esta mediação, por sua vez, consiste na mobilização de elementos específicos que viabilizam a compreensão da história ensinada. Nesta relação estão implicados os saberes dos docentes, dos alunos, referências culturais que circulam no cotidiano e na sociedade mais ampla. Estão implicados, também, elementos de outras áreas do conhecimento, acumulados em suas trajetórias históricas, através de pesquisas e experiências realizadas como a psicologia, a pedagogia, a literatura e a antropologia, entre outras. Os professores que atuam no Ensino de História para que ele seja ensinável, consideram elementos dessas áreas do conhecimento. Esse movimento entre a área de referência e o campo do ensino ainda carece de mais pesquisas e reflexões que incidam em ações que ocorrem na sala de aula, seja através da formação inicial ou continuada de professores.

Assim, entende-se que para Ensinar História necessita-se conhecer para além da História ciência. Dialogar com as outras áreas, principalmente com aquelas que nos auxiliam a pensar a relação pedagógica entre conhecimento e aprendizagem, bem como conhecimento e ensino, nos parece imprescindível.

Ao fazer referência ao campo da Educação, é pertinente, alertar que os cursos de licenciatura das diferentes áreas do conhecimento, assim como a História, formam professores que atuarão, em sua grande maioria, na Educação Básica. Esse elemento remete novamente à necessidade de diálogo entre as ciências de referência e a escola básica. Nesse sentido, também há uma necessidade política de pensarmos para além da ciência de referência e assumir nossa responsabilidade na formação do professor que atuará na Educação Básica, principalmente na escola pública. O professor a formar necessita conhecer o conteúdo a ser ensinado, mas também precisa aprofundar seus conhecimentos sobre como ensinar conteúdos no contexto escolar ou em outro espaço de educação não formal.

Pelo que foi exposto, pode-se concluir que as pesquisas em Ensino de História têm revelado que muito se tem avançado para a compreensão de políticas e práticas para o Ensino de História, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio e, conforme Lana Mara de Castro Siman defendeu, em sessão realizada no *X Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH)*, em 14 de outubro de 2013, a área do Ensino de História

já se constitui no Brasil como “campo científico”, no sentido formulado por Pierre Bourdieu (2004).

Contudo, a referida autora também alertou para o fato de que o trabalho de pesquisa na área ainda se apresenta fragmentado, apontando como desafios atuais a necessidade de promoção da organicidade temática dos grupos com necessária solidez teórico-metodológica, de realização de articulações interinstitucionais mediante redes de pesquisadores, emprego de abordagens fundadas em diferentes escalas, encontros interdisciplinares e produção de obras coletivas.

Esses desafios internos à constituição da área foram ampliados e aprofundados mais recentemente, quando políticas curriculares oficiais propõem e aprovam reformas que substituem a organização disciplinar por áreas de conhecimento nas quais se articulam componentes curriculares das diferentes disciplinas e com caráter opcional. Esse fato tem colocado em xeque a legitimidade das disciplinas nos currículos da educação básica e, no que se refere à História, a sua própria presença no currículo.

Essa situação tornou-se mais complexa a partir do momento em que foi aprovada em 2017 a Lei n. 13.415/2017, que reforma o Ensino Médio, e em que foram publicados os documentos finais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A definição de um currículo organizado por áreas de conhecimento e a orientação de que os conteúdos das disciplinas História e Geografia sejam oferecidos como optativos no contexto da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, entre outras, tem provocado fortes reações e incertezas sobre encaminhamentos futuros e sobre a revogação do direito dos estudantes à aprendizagem da História (Cf. ABUD, 2017; CAIMI, 2016).

Além de indicadores da crise que é vivenciada na sociedade brasileira, esses fatos apresentam indícios claros de disputas travadas na área educacional e, mais especificamente no que se refere ao ensino de História, disputas dentro da comunidade disciplinar dos historiadores sobre a legitimidade e relevância dos conhecimentos selecionados como aqueles que devem ser ensinados na educação básica, ou dizendo de outro modo, aos quais os estudantes têm direito ao acesso. E, também, sobre o reconhecimento de quais profissionais detêm autoridade para definir uma proposta curricular para a disciplina história. Esse quadro de disputas se desenvolve em um

contexto no qual as lutas para a implementação das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 tem avançado, mas ainda encontra muitos desafios face à dimensão do esforço a ser realizado, inclusive nos currículos das instituições de ensino superior. (MATTOS; ABREU, 2008; CEREZER; GUIMARÃES, 2013; COELHO; COELHO, 2013; 2014).

Esse conjunto de mudanças, boa parte das quais implementada sem suficiente debate com a sociedade e os especialistas, gera uma situação de irresignação na comunidade de professores e pesquisadores do Ensino de História e de outras disciplinas, compondo o quadro de litígios curriculares que tendem a fazer com que o debate continue na ordem do dia, quadro este que inspira a temática do presente evento.

Nesse sentido, debates têm ocorrido e são necessários para a discussão das implicações cognitivas e políticas dessas medidas para a formação dos cidadãos brasileiros, principalmente no que se refere à privação do conhecimento do passado com a possível retirada da disciplina de História dos currículos escolares.

Nesse contexto, a realização do XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), na cidade de Cuiabá/MT, nos dias 11 a 13 de novembro de 2019, mostrou-se muito oportuna e necessária ao criar espaço para que pesquisadores/as que atuam diretamente com pesquisas sobre o Ensino de História pudessem refletir sobre as repercussões políticas e culturais que têm ocorrido nessa área, configurando novas problemáticas de pesquisa.

Há o entendimento que tornou muito potente a oportunidade criada por este encontro para que os/as pesquisadores/as discutissem suas teorizações e encaminhamentos metodológicos para a construção de seus problemas e objetos de pesquisa, podendo então avaliar e afirmar a relevância do ensino de história, não como objeto de pesquisa, mas sim como campo de conhecimento e resistência em tempos de crise.

As pesquisas debatidas no XII ENPEH, em terras cuiabanas, contribuíram para a compreensão do impacto das reconfigurações curriculares no âmbito das políticas e das práticas que cotidianamente são produzidas nos espaços escolares, seja como demandas pela inserção da história dos grupos historicamente silenciados, seja pela tentativa de negação do direito

à memória e ao passado aos sujeitos em formação. Importa dizer que não possibilitar conhecer o passado pode significar a violação das possibilidades de identificação cultural necessárias para o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã.

O debate sobre desafios e perspectivas do ensino de História como campo de conhecimento promoveu a afirmação e organicidade temática dos grupos de pesquisa existentes com necessária solidez teórico-metodológica, estimular a realização de articulações interinstitucionais mediante redes de pesquisadores, encontros interdisciplinares e produção de obras coletivas. Nesse sentido, o evento colaborou, também para que se pudessem desenvolver argumentos nos embates a serem travados em relação ao estatuto dessa área de conhecimento nos currículos dos espaços educativos escolares e não escolares no Brasil contemporâneo.

As pautas da Educação e do Ensino de História no Brasil têm marcado os percursos das edições do ENPEH, assim como nos eventos do Perspectivas do Ensino de História (PEH), no âmbito da ABEH, o que se evidencia no alcance e impacto da produção bibliográfica:

Essa crescente de publicações relativa ao ensino de história ganhou uma dimensão maior com a criação de eventos científicos relevantes dedicados exclusivamente ao tema, caso do Seminário Perspectivas do Ensino de História, realizado pela primeira vez em 1988 na cidade de São Paulo (Usp) a partir de uma proposta da professora Elza Nadai, e do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, iniciado em 1993, na cidade de Uberlândia. Assim, os dois eventos específicos da área de Ensino de História têm sido realizados no Brasil, em diferentes instituições, com o objetivo de contribuir para o debate, o diálogo, a formação permanente de professores e pesquisadores na área do ensino de História. Ao longo desse processo se formou a Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), tendo a professora Ernesta Zamboni (Unicamp) como presidente-fundadora. A criação do Grupo de Trabalho História e Educação na ANPUH, em 1997, também intensificou o processo de consolidação do campo. (RIBEIRO, 2018, p. 26-27).

Neste sentido, a anos 1990 representou um momento de debate de políticas públicas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei n. 9.394/1996). e os Parâmetros Curriculares Nacionais, o que mobilizou a agenda das quatro primeiras edições realizadas em Uberlândia (UFU), Niterói (UFF), Campinas (Unicamp) e Ijuí (Unijuí). Adentrando a década de 2000, o evento ganhou ainda mais força e novos contornos, impulsionado pelos processos de ampliação de acesso à educação básica e superior proporcionados por pautas como a reestruturação e expansão das universidades federais (Reuni), a consolidação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a expansão e avaliação da pós-graduação e as políticas de formação de professores da educação básica no âmbito da Capes (Parfor, Pibid, Prodocência, mestrados profissionais entre outros). (Cf. NASCIMENTO; MELO, 2015). Neste período foram realizados mais quatro encontros, respectivamente, em João Pessoa (UFPB), Londrina (UEL), Belo Horizonte (UFMG) e São Paulo (Usp).

A segunda década do século XXI veio com novos objetos e problemáticas para o campo do Ensino de História. Os debates realizados em Florianópolis (UFSC) e Aracajú (UFS) contribuíram para consolidar o evento no cenário nacional. No entanto, a partir de 2013, com as “jornadas de junho” e seus desdobramentos políticos, a sociedade brasileira se deparou com desafios e enfrentamentos que produziram uma inflexão no campo, lidando com pautas conversadoras de questionamento da universidade, dos saberes históricos, das práticas e autonomia dos professores, de negacionismo da ciência e “revisionismos”. Essa agenda contaminou não apenas a política e as eleições, como também as discussões de temas sensíveis no âmbito dos fóruns do Plano Nacional de Educação (PNE) e da construção das versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da emergência de vocabulários “acusatórios” com doutrinação esquerdista, “ideologia de gênero”, “kit gay”, globalismo, marxismo cultural e “escola sem partido”. (Cf. PENNA, 2016; OLIVEIRA, 2018).

A décima primeira edição do ENPEH, realizada em 2017, no Rio de Janeiro (UFRJ), já anunciava no subtítulo do tema do evento o que estava posto na agenda do dia: “desafios de um campo de conhecimento”. Os processos de produção, debate e homologação da BNCC (com os seus sequestros e golpes) e a Reforma do Ensino Médio, encaminhada via medida provisória ao

Congresso Nacional, representaram o epicentro desses desafios. Diga-se de passagem, um contexto político e social contaminado pela cultura do ódio, *fake news* e negacionismos (PENNA, 2018).

Ao descrever esses tempos de conjunção entre neoconservadorismos e neoliberalismo, Ana Paula Corti (2019, p. 52) tece as seguintes considerações acerca das reformas curriculares do Brasil de Michel Temer e Jair Bolsonaro:

Em 2017 foi aprovada a Lei n. 13.145, que finalmente instituiu a reforma do ensino médio. No novo contexto político, a reforma assumiu uma radicalidade neoliberal marca da pela ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em detrimento dos componentes curriculares até então obrigatórios, pela redução curricular da formação básica geral de 2.400 para 1.800 horas, pela desregulação que permite oferecer parte do ensino à distância e pela contratação de profissionais sem licenciatura, abrindo enormes precedentes para a privatização. Tal radicalidade é um indício da vitória dos setores empresariais na formulação da agenda governamental para o ensino médio.

Ao que tudo indica, reformas curriculares são o modelo preferido de Estados neoliberais quando propõem (ou encenam) mudanças educacionais, não apenas pelo seu baixo custo em relação ao enfrentamento dos problemas estruturais, mas também por serem uma fórmula para reduzir o investimento em educação, favorecerem a privatização e atuarem como peças de marketing político capazes de aplacar a sede da população por melhorais.

No texto de apresentação da coletânea *Cartografias da pesquisa em Ensino de História*, publicada em 2019, a partir de textos e discussões do XI ENPEH, Ana Maria Monteiro e Adriana Ralejo (p. 7-8) observaram as tensões e lutas do campo do Ensino de História na contemporaneidade por meio do reconhecimento do seu lugar político:

Governos de diferentes alinhamentos políticos e ideológicos têm se mostrado atentos e interessados em promover ou controlar o ensino dessa disciplina escolar que tem se mantido nos currículos há mais de dois séculos. Pelo exposto, pode-se afirmar que o ensino de História é, efetivamente, um lugar político no qual

disputas em torno da relação saber/poder se efetivam nos documentos, nas políticas, no currículo, nas práticas escolares, na produção de memórias.

Neste contexto de crises e turbulências, acirradas com o processo eleitoral “golpeado” para a presidência da República em 2018, tendo a vitória da agenda reacionária-neoliberal de Jair Bolsonaro, acompanhado de um Congresso Nacional de perfil ultraconservador nas duas casas, e o aprofundamento do desmonte das instituições e políticas públicas de ensino e pesquisa, bem como a suspensão de direitos sociais, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), em parceria com a Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), assumiram a corajosa decisão de organizar e realizar um evento dessa dimensão em um contexto de adversidades políticas e dificuldades financeiras de um “país fraturado” nos seus preceitos de uma sociedade democrática. Realizado pela primeira vez na região Centro-Oeste do Brasil, a décima segunda edição do ENPEH contou com a participação de centenas de pesquisadores/as de diversas partes do país e uma ampla rede solidária de apoio institucional, congregando universidades e institutos de ensino, agências de fomento (Capes, CNPq e Fapemat), equipamentos culturais como museus, arquivos, museus, grupos de pesquisa, cursos de graduação e programas de pós-graduação e empresas. *Fazer acontecer* o XII ENPEH era uma forma de responder ao compromisso assumido no encerramento da edição anterior, no Rio de Janeiro: “o anseio por reafirmar o papel do ensino de História na formação da cidadania, formação essa que passa pelas práticas de História para o desenvolvimento de posturas políticas em relação à vivência cidadã e que precisam das contribuições da pesquisa para a compreensão de seus desafios e dilemas” (MONTEIRO; RALEJO, 2019, p. 11).

No coração da América do Sul, Cuiabá, o evento se tornou realidade e história, proporcionando nas dependências da UFMT, a nossa “casa cuiabana agarrativa”, a apresentação de mesas redondas, comunicações nos grupos de pesquisa em diálogo, painéis da pesquisa, fóruns e conferências que envolveram temáticas e abordagens (a)diversas, plurais, sensíveis e éticas dos fazeres e saberes de pessoas e grupos de pesquisadores/as empenhados na

agenda da pesquisa do/no Ensino de História. Neste mosaico de objetos e formas, um ponto em comum trouxe “nossa gente” de diferentes partes do Brasil para Cuiabá, em novembro de 2019: *a defesa do campo do ensino de História como espaço de produção de conhecimento e a luta por uma educação democrática, plural e inclusiva*.

Historicamente, essa tem sido a tarefa da ABEH e, antes da sua fundação, dos/as profissionais da História dentro dos diferentes espaços em escolas e universidades, que vêm dedicando-se à defesa/construção do campo do ensino de História no Brasil. Congregando profissionais da História de múltiplos pontos da “nossa cartografia afetiva e intelectual”, a associação se transformou em *locus* democrático, plural e representativo de nosso direito de falar, pensar, criar, lutar e resistir.

Esses eventos se constituíram em potente ponto de encontro/conexão para que os/as pesquisadores/as discutam suas teorizações e encaminhamentos metodológicos para a construção de seus problemas e objetos de pesquisa, podendo então avaliar e afirmar a relevância do Ensino de História como nosso lugar de enunciação em tempos de crise.

As pesquisas debatidas no XII ENEPH contribuíram para a compreensão do impacto das reconfigurações curriculares no âmbito das políticas e das práticas que cotidianamente são produzidas nos espaços escolares, seja como demandas pela inserção da história dos grupos historicamente silenciados, seja pela tentativa de negação do direito à memória e ao passado aos sujeitos em formação. Importa dizer que não possibilitar conhecer o passado pode significar a violação das possibilidades de identificação cultural necessárias para o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã.

O debate sobre desafios e perspectivas do ensino de História como campo de conhecimento promoveu a afirmação e organicidade temática dos grupos de pesquisa existentes com necessária solidez teórico-metodológica, estimular a realização de articulações interinstitucionais mediante redes de pesquisadores/as, encontros interdisciplinares e produção de obras coletivas. Nesse sentido, o evento colaborou, também, para que se pudessem desenvolver argumentos nos embates a serem travados em relação ao estatuto dessa área de conhecimento nos currículos dos espaços educativos escolares e não escolares no Brasil contemporâneo. As narrativas e reflexões acerca do

XII ENPEH podem ser vislumbradas em quatro publicações digitais – disponíveis nas páginas da Editora da Unemat e da ABEH, coordenada por uma equipe de colaboradores/as de valor e compromissos incalculáveis: *Territórios disputados: produção de conhecimento no ensino de história em tempos de crise*, organizado por Luís Fernando Cerri, Osvaldo Mariotto Cerezer e Renilson Rosa Ribeiro (Editora Unemat, 2021); *Guerras de narrativas em tempos de crises: ensino de história, identidades e agenda democrática*, organizado por Jaqueline Ap. M. Zarbato e Osvaldo Rodrigues Junior (Editora da Unemat, 2021); *Ensino de história entre fios e lavrados: relatos, resumos e esperanças de um evento*, organizado por Amauri Junior da Silva Santos, Ariel Elias do Nascimento, Dejenana Keila Oliveira Campos, Juliana de Medeiros Garcia Ribeiro, Kenny Kendy Kawaguchi e Lucas Santos Café (Editora da Unemat, 2021); e, *Porque haverá sempre o amanhã: histórias da formação e práticas docentes na contemporaneidade*, organizado por Jaqueline Ap. M. Zarbato, Osvaldo Mariotto Cerezer e Renilson Rosa Ribeiro (Editora da Unemat, 2022).

Em *Guerras de narrativas em tempos de crises: ensino de história, identidades e agenda democrática*, o/a leitor/a terá acesso aos ensaios que foram apresentados nas conferências, mesas redondas e fóruns realizadas durante o XII ENPEH e, posteriormente, revisados pelos/as autores/as para fins de publicação.

Os textos presentes nessa coletânea apresentam a pluralidade e a riqueza de temas, objetos e abordagens que têm marcado o campo do ensino de História. Em comum, o desejo dos pesquisadores e pesquisadoras de reafirmarem o compromisso com uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade.

O primeiro capítulo apresenta a fala de abertura do presidente da ABEH, Luis Fernando Cerri, durante o eventá. Nele, o pesquisador faz uma radiografia do contexto de crise política e institucional do Brasil e dos seus impactos no ensino de História. Apesar do cenário de crise, Cerri destaca a necessidade de resistir e construir um caminho de fortalecimento do campo do ensino de História.

O campo do ensino de História é a temática do ensaio de autoria de Nádia Gonçalves e Caroline Pacievitch. A partir de uma análise do Encontro Nacional Perspectivas para o Ensino de História (Perspectivas) e Encontro Nacional Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH) entre os anos de

2015 e 2019, as autoras propõem uma paisagem dos debates na área de Ensino de História. Partindo de uma análise da conjuntura política, Fernando Seffner propõe como caminho para o ensino de História a necessidade de recuperarmos a imaginação política. Para isso, destaca a necessidade de confrontarmos o *ethos* individualista e empreendedor imposto pela lógica neoliberal, recuperando o caráter democrático do ensino de História.

Divanize Carbonieri introduz o debate sobre as identidades de gênero e a literatura, a partir da obra “Roberta” de Flávia Helena. A sua intenção é apresentar aos professores de História e Língua Portuguesa na educação básica o entrelaçamento entre os estudos de gênero e os estudos literários, de forma a contribuir para a formação dos estudantes. Os três capítulos seguintes se debruçam sobre a temática da chamada “História única”. Neles, os/as autores/as abordam a necessidade de construirmos outras histórias, que se contraponham a narrativa “hegemônica” branca, masculina e eurocentrada. Naine Terena de Jesus, Lucas Santos Café e Osvaldo Mariotto Cerezer contribuem para a reflexão sobre os compromissos do ensino de História para a educação antirracista e decolonial. Raquel Venera, em seguida, discute os desafios do patrimônio e das memórias para o ensino de História. Ao longo do ensaio, a autora desvela o potencial dos patrimônios comuns para a construção de uma “nova democracia”.

Margarida Dias e Itamar Freitas analisam o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Na análise, os autores identificam a vitória do “pedagogeiz” sobre o “historiquez” e anunciam os desafios para uma agenda da formação de professores de História no Brasil. No texto seguinte, Renilson Rosa Ribeiro, Amauri Santos Junior e Osvaldo Rodrigues Junior problematizam a construção da Base Nacional Comum Curricular de História. Identificando-a como um acontecimento, os autores decifram as lógicas empresariais e neoliberais que fundamentam o texto curricular no Brasil contemporâneo. Sobre a mesma temática, Giovani José da Silva relata a experiência de produção da primeira versão da BNCC de História. No texto, o autor descreve os processos de composição da comissão e produção do texto, bem como os embates travados no debate público.

Dando continuidade às pautas do livro, Jaqueline Ap. M. Zarbato retoma a temática do patrimônio na interface com as propostas da História Pública. Ao longo do capítulo, o diálogo é mediado pelo conceito de narrativa histórica. Nele, a autora destaca as potencialidades do patrimônio no ensino de História. No texto seguinte Valéria Filgueiras Dapper discorre sobre a relação entre as tecnologias digitais e a formação de professores de História, tomando como referência o caso do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). A partir da análise do projeto pedagógico do curso, a autora apresenta caminhos possíveis para se pensar a relação entre as tecnologias e o ensino de História. Flavia Eloisa Caimi e Sandra Regina Oliveira promovem um debate sobre os desafios da história escolar no Brasil. Para isso, apresentam as “práticas dominantes” identificadas por pesquisas do campo. Na sequência traçam um panorama dos “desafios emergentes”, propondo caminhos possíveis para o ensino de História. Em consonância com o tema abordado por Caimi e Oliveira, Carmem Teresa Gabriel investe na abordagem dos desafios dos cursos de Licenciatura em História em tempos de “pós-verdade”. Na tessitura do texto, a autora problematiza o uso do sufixo “pós” e o lugar da verdade nos currículos de Licenciatura em História. Em seu ensaio, Marizete Lucini também problematiza a relação entre a formação de professores de História e o contexto de “pós-verdade”. Nele, a pesquisadora identifica os problemas do tempo presente na negação da diversidade e invisibilização e silenciamento dos outros.

Mauro Cezar Coelho, Andrei Lucas Reis Vasconcelos e Francisco Jorge Oliveira da Silva retomam a temática das Diretrizes Nacionais Curriculares e dos seus impactos na formação dos professores de História. Analisando os currículos de instituições federais de ensino superior, os autores evidenciam os problemas impostos pela nova legislação para a formação de professores, o que implica mudanças drásticas na identidade desse profissional em termos das dimensões da teoria e metodologia da História e da historiografia. Em seguida, Márcia Teté Ramos produz uma reflexão sobre a desconstrução dos revisionismos não científico no ensino de História. No capítulo, a autora sugere como caminho uma “pedagogia diplomática” como forma de vencer os revisionismos e promover a multiperspectividade no ensino de História. Mairon Escorsi Valério, em seu texto, registra que a construção histórica da disciplina História no âmbito da organização curricular da escola moderna

é concomitante ao processo de consolidação da História como um campo de saber regulamentado pela ciência no XIX. Nesse sentido, o autor analisa o ensino de História como uma narrativa secularizada que oscila entre a celebração da nação e a afirmação das comunidades identitárias.

No encerramento da obra, Ana Maria Monteiro destaca os projetos de formação de professores de História a partir da experiência do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Ao analisar as dissertações defendidas no Programa pelas primeiras turmas/núcleos, a pesquisadora descreve a riqueza e pluralidade desse projeto de formação continuada de professores para o ensino de História.

Por diferentes caminhos e perspectivas, os textos desta coletânea apresentam um contexto de desafios e incertezas, sem, no entanto, omitir a função social desempenhada pelo ensino de História na contemporaneidade brasileira. Dessa forma, todos eles nos permitem “esperançar” no sentido freiriano.

Esse livro foi construído em meio as incertezas, dramas e perdas da pandemia da Covid-19, carrega em si muitas histórias, sonhos e esperanças de um futuro com uma vacina para o combate ao vírus letal e ao negacionismo criminoso de autoridades em diferentes lugares de poder nesse país. Esperamos tempos de justiça, verdade e reparação. Porque não esqueceremos jamais às vítimas dessa tragédia e aqueles que se ausentaram de forma irresponsável com o compromisso da vida e do bem-estar coletivo.

Nossas homenagens e solidariedades às vítimas da Covid-19 e seus familiares e amigos. profissionais da saúde. Agradecimentos especiais ao/ às profissionais das diferentes áreas da saúde na linha de frente pela defesa da vida. Combatemos o bom combate e não nos rendemos à riqueza sem mérito e dignidade, ou melhor, a vitória sem honra.

Cuiabá/MT, julho de 2021.

Oswaldo Rodrigues Junior
Jaqueline Ap. M. Zarbato
Organizadores

Referências

- ABUD, K. M. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JUNIOR, H.; VALÉRIO, M. E. (org.). Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino. Jundiaí: Paco, 2017. p. 13-26.
- ABUD, K. M. Formação da alma e do caráter nacional: o ensino de História na era Vargas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 18, n. 36, p. 103-113, 1998.
- ABUD, K. M. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, 1993.
- BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras do Porto*. Porto, III série, vol. 2, p. 13-21, 2001.
- BITTENCOURT, C. M. F. Produção didática de história: trajetórias de pesquisas. *Revista de História*. São Paulo, v. 164, p. 487-516, 2011.
- BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.
- CAIMI, F. E. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? *Revista do Lhiste*. Porto Alegre, v. 3, p. 86-92, 2016.
- CAIMI, F. E. *Aprendendo a ser professor de História*. Passo Fundo: Editora da UPF, 2008.
- CAIMI, F. E. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 17-32, jul./dez. 2006.
- CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1997.
- CARRETERO, M. *Construir y enseñar: Las Ciencias Sociales y la Historia*. México: A. Machado Libros S. A., 1995.
- CARRETERO, M. *Documentos de identidade*. Ensino da História e memória no mundo global. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- CERRI, L. F. *Ensino de História e nação na propaganda do “Milagre Econômico” Brasil, 1969-1973*. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2017.
- CERRI, L. F. O trabalho educativo das imagens da nação no “Milagre brasileiro” (1969-1973) e na comemoração dos 500 anos do descobrimento do Brasil (1998-2000). In: SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. *III Encontro: Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p. 453- 470.

- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CHARLOT, B. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- COELHO, W. N. B.; COELHO, M. C. *Entre virtudes e vícios: educação, sociabilidades, cor e ensino de história*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.
- COELHO, W. N. B.; COELHO, M. C. “Jogando verde e colhendo maduro”: historiografia e saber histórico escolar no ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira. *Territórios e Fronteiras*. Cuiabá, v. 6, n. 3, p. 92-107, 2013.
- CORTI, A. P. Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio. In: CASSIO, F. (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pelas liberdades de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 46-52.
- 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, n. 16, p. 147-160, jan./jun. 2007.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. *Clio en las aulas: La enseñanza de l Historia en Espana entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Ediciones Akal, 1998.
- FINOCHIO, S. (coord.). *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires: Troquel Educación, 1993.
- FIUZA, A. F. *A arte da canção: as relações entre o texto literário e a música*. Ideação. Foz do Iguaçu, v. 6, n. 5, p. 121-128, 2003.
- FIUZA, A. F. Música popular brasileira nos anos 70: a censura e a repressão. In: ARIAS NETO, J. M. (org.). *Dez anos de pesquisas em Ensino de História*. Londrina: Atrito Art, 2005. p. 204-211.
- FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.
- FONSECA, S. G. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papirus, 1997.
- GABRIEL, C. T. Cultura histórica nas tramas da didatização da cultura escolar (ou Por uma outra definição de Didática da História). In: ROCHA, H., MAGALHÃES, M. S.; GONTIJO, R. (org.). *O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015. p. 161-182.

- GABRIEL, C. T. *Um objeto de ensino chamado história: A disciplina de história nas tramas da didatização*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003.
- GALZERANI, M. C. B. Belas mentiras? Uma análise dos trabalhos existentes sobre o livro didático no Brasil. In: PINSKY, J. (org.). *O Ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988, p. 105-109.
- GALZERANI, M. C. B.; BUENO, J. B. G.; PINTO JUNIOR, A. (org.). *Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de história*. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013.
- GASPARELLO, A. M. A produção de um saber escolar: a História e o livro didático. In: SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. R. (org.). *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p. 276-284.
- GERMINARI, G. D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2011.
- GOODSON, I. *Historia del currículum*. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Pomares- Corredor, 1995.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.
- LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*. Curitiba, número especial, p. 131-150, 2006.
- LEE, P. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*. Curitiba, v. 32, n. 60, p. 107-146, jun. 2016.
- LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.
- LAVILLE, C. A economia, a religião, a moral: novos terrenos das guerras de história escolar. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 173-190, jan./abr. 2011.
- LUCINI, M. *Memória e História na formação da identidade Sem Terra no Assentamento Conquista da Fronteira*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.
- LUCINI, M. *Tempo, narrativa e ensino de história*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- MENESES, U. T. B. A problemática da identidade cultural em museus: de objetivo (de ação) a objeto (de conhecimento). *Anais do Museu Paulista História e Cultura Material*. São Paulo, n. 1, p. 207-222, 1993.

- MENESES, U. T. B. História e imagem: iconografia/iconologia e além. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (org.). *Novos Domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2011. p. 243-262.
- MESQUITA, I. M. *Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de história: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.
- MONTEIRO, A. M. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- MONTEIRO, A. M.; RALEJO, A. Apresentação. In: *Cartografias da pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 7-13.
- MONTEIRO, A. M.; PENNA, F. de A. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011.
- MUNAKATA, K. Devem os livros didáticos de história ser condenados? In: ROCHA, H. A. B.; MAGALHÃES, M. S.; GONTIJO, R. (org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009. p. 281-292.
- MUNAKATA, K. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1997.
- NADAI, E. *A educação como apostolado: história e reminiscências (São Paulo 1930-1970)*. Tese (Livre Docência em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991.
- NADAI, E. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 6, n. 11, p. 99-116, set. 1985/fev. 1986.
- NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1992.
- NAPOLITANO, M. A televisão como documento. In: BITTENCOURT, C. M. F. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 149-162.
- NAPOLITANO, M. *História e Música: história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- NASCIMENTO, I. V.; MELO, M. A. A regulação da formação de professores da educação básica. *Cadernos de Pesquisa*. São Luís, v. 22, n. 3, p. 87-99, set./dez. 2015.
- OLIVEIRA, M. M. D. *O direito ao passado – uma discussão necessária à formação do profissional de História*. Aracaju: Editora UFS, 2011.
- OLIVEIRA, R. P. O significado do conceito “corrupção” na semântica política da crise brasileira (2013-2016). *Anos 90*. Porto Alegre, v. 25, n. 48, p. 379-408, dez. 2018.

- OLIVEIRA, S. R. *Educação Histórica e a sala de aula*. O processo de aprendizagem em alunos das series iniciais do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.
- PENNA, F. A. *A tentativa reacionária de censura nos currículos escolares: compreendendo a subversão mútua entre as lógicas de socialização e subjetivação*. Revista de Psicologia Política. São Paulo, v. 18, p. 557-572, 2018.
- PENNA, F. A. Programa ‘escola sem partido’: uma ameaça à educação emancipadora. In: Carmem Teresa Gabriel; Ana Maria Monteiro; Marcus Leonardo Bonfim Martins. (org.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 43-58.
- RIBEIRO, R. R. Ensino de História, uma área de saber-fazer em movimento. *Revista Eletrônica Documento/Monumento*. Cuiabá, v. 24, n. 1, p. 22-31, dez. 2018.
- RIBEIRO, R. R.; RIBEIRO JÚNIOR, H. C.; VALÉRIO, M. E. O “legado” da aprendizagem histórica: refazendo percursos de leituras. *Antíteses*. Londrina, v. 9, n. 18, p. 196-221, jan. 2017.
- RÜSEN, J. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012.
- RÜSEN, J. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 23-40.
- RÜSEN, J. *Razão Histórica: teoria da história – os fundamentos da ciência histórica*. Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001.
- SAID, E. W. *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*. **São Paulo: Companhia das Letras: 1998.**
- SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. M. F. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 54-66.
- SCHMIDT, M. A. Alternativa metodológica para formação do professor de história. *História & Ensino*. Londrina, v. 8, p. 169-184, 2002.
- SCHMIDT, M. A. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. *História Revista*. Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203-213, jan./jun. 2009.
- SCHMIDT, M. A. Estado e construção do código disciplinar da Didática da História. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 687-706, jul./dez. 2006.
- SILVA, M. A. (org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Anpuh; Marco Zero, 1984.

SIMAN, L. M. C. Crianças e professora como leitoras: criação de sentidos e subversões à ordem de textos históricos escolares. In: FONSECA, S. G.; GATTI JÚNIOR, D. (org.). *Perspectivas do ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu, 2011. p. 45-55.

SIMAN, L. M. C. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da História. *Cadernos do Cedes*. Campinas, v. 25, n. 67, p. 348-364, 2005.

VENERA, R. A. S. *Discursos educacionais na construção das subjetividades cidadãs e implicações no ensino de história: um jazz possível*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

ZAMBONI, E. Encontros Nacionais de pesquisadores de História - Perspectivas. In: ARIAS NETO, J. M. (org.). *Dez anos de pesquisas em Ensino de História*. Londrina: Atrito Art, 2005. p. 34-49.

ZAMBONI, E. O conservadorismo e os paradidáticos de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 25-26, p. 175-193, 1994.

ZAMBONI, E. Panorama das pesquisas em ensino de história. *Saeculum – Revista de História*. João Pessoa, n. 6/7, p. 105-117, dez./jan. 2000/2001.

ZAMBONI, E. Projeto Pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Identidade nacional e consciência histórica. *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 23, n. 61, p. 367-377, 2003.

Ensino de História em tempos de crise

Luis Fernando Cerri

Esse Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História é um ato de resistência aos desmandos do populismo de extrema direita que valendo-se da democracia que tanto desprezam, sevicando-a, chegaram ao poder em nível federal, em estados e municípios e nas esferas do executivo, legislativo e judiciário. É uma resposta da estirpe do poema de João Apolinário Teixeira Pinto, musicado pelo seu filho João Ricardo para a Secos e Molhados, em 1973:

Quem tem consciência para ter coragem
Quem tem a força de saber que existe
E no centro da própria engrenagem
Inventa a contra-mola que resiste
Quem não vacila mesmo derrotado
Quem já perdido nunca desespera
E envolto em tempestade decepado
Entre os dentes segura a primavera
(Primavera nos dentes – João Ricardo
e João Apolinário, 1974)

As primaveras não costumam faltar ao encontro. Ela já vem, nós já estamos vendo e ouvindo os sinais. As portas dos cárceres abjetos se abrem, e os tiranetes engolem em seco. Desabrocharão as flores e os frutos do estado democrático de direito pleno e sem concessões à barbárie. Cremos nisso porque cremos no Brasil, porque cremos na civilização brasileira e na sua missão, tantas vezes postergada, de somar suas virtudes à humanização da humanidade, sempre necessária e cada vez mais urgente.

Nós, que acompanhamos de perto a feitura desse Encontro, desse grande momento de nossa comunidade de intelectuais que se dedicam à História e seu ensino em todos os níveis, sabemos o quanto foi difícil garantir que este encontro pudesse acontecer e proporcionar a recepção maravilhosa que tivemos e a hospitalidade invejável que o povo mato-grossense sabe oferecer. Lembro-me do momento exato em que esse XII ENPEH começou a se tornar realidade. Foi quando conversávamos previamente com o colega Renilson Rosa Ribeiro sobre a data em que o encontro deveria acontecer. Insistiu-se que acontecesse ainda em 2019, para sustentar a periodicidade dos eventos da ABEH, o Pesquisadores e o Perspectivas, fator fundamental para a credibilidade da nossa Associação. Afortunadamente, toda a diretoria e o Conselho Consultivo deram sua anuência e seu indispensável apoio. Tenho plena clareza de que naquele momento, a ABEH depositou, além da irrestrita confiança, uma pesada carga de trabalho e de preocupações sobre o nosso amigo vice-presidente da Associação. E se foi possível ir da intenção ao gesto, do desejo à realização, do querer ao poder, foi pelo trabalho incansável, competente e desassombrado do professor Renilson, a quem saúdo calorosamente, junto com uma agradecida saudação a toda a equipe que o Renilson está coordenando e que tornou este momento possível, apesar de tantas e tão aumentadas dificuldades. Nosso agradecimento também a todas as entidades e universidades que estão participando da organização deste evento, especialmente a UFMT e seus órgãos, que fizeram o impossível, em condições muito difíceis, para que os convidados pudessem chegar até aqui e ser acomodados. Reconhecemos e agradecemos de coração este esforço.

A realização desse evento num momento de contrariedades a cada passo é também um recado, pedindo licença ao Quintana, a “todos esses que estão aí travancando o nosso caminho”: ainda estamos aqui, firmes e fortes, apesar de tudo o que vocês fizeram e estão fazendo contra a educação, contra a História, contra o ensino de História, contra a ciência, contra a razão, contra os saberes do povo, contra a natureza, o patrimônio nacional, o bom senso, a esperança. Se me permitem citar um meme, sempre com esperança de me comunicar com os mais novos, dizemos aos inimigos da História, da Arte, da Cultura: “Já acabou Jéssica?”.

Eu quero refletir com vocês inicialmente, sobre o título desse encontro: “Ensino de História em tempos de crise”. Nós, que aqui estamos, temos nos

dedicado ao ensino de História e temos muita sintonia – embora nunca uma concordância plena, uma unanimidade que seria indesejável a qualquer campo intelectual – em saber do que estamos falando quando dizemos “Ensino de História”, por mais que sempre possamos voltar a debater sobre o ensino de História e adicionar campos, vertentes, preocupações e definições. Não é sobre isso que eu quero falar hoje. Quero falar sobre “que crise é essa”, de que crise(s) estamos falando?

Em primeiro lugar, não se trata de uma crise DO ensino de História, mas de uma crise que, nos tempos atuais, se abate também sobre o ensino de História. É uma crise, portanto, comum a quase todos os setores da atividade intelectual, como também das atividades de trabalho, de convivência, de ação política. Assim, é uma crise que se abate, como se abate sobre o Brasil e o mundo, também sobre o conjunto das atividades que envolvem fazer e pensar o ensino da História. Falo primeiro, portanto, desta crise exógena.

Estamos dentro de uma longa crise da economia mundial. Ao contrário das crises anteriores do capitalismo, desta vez a retomada da economia é ainda mais dificultada por uma ortodoxia no pensamento econômico, de caráter neoliberal, que anula o Estado como agente de fomento da economia (AUSTERIDADE, 2016). Nas redes sociais, *Cambridges Analytics* da vida manipulam comportamentos e favorecem os ódios e os egoísmos travestidos de pensamento liberal e meritocrático (PRIVACIDADE HACKEADA, 2019). Elegem e derrubam governantes. Amarrados e amordaçados, aos Estados Nacionais se permite apenas o movimento necessário para pagar dívidas públicas gigantescas que, quanto mais se paga, mais crescem, como leviatãs pantagruélicos.

As políticas de austeridade implementadas dentro da recente onda de governos de extrema direita ao redor do mundo ocidental, mas também nos países com governos moderados de todo o espectro político têm sido chamadas, criticamente e com razão, de austericídios. Os países que as adotam mais pioram que melhoram. Enquanto isso é mantida a mesma desregulamentação dos mercados que permitiu a crise de derivativos nos Estados Unidos, que por sua vez fez desabar em 2008 o castelo de cartas da economia globalizada e financeirizada, com o argumento esdrúxulo de que não está errado remédio que quase matou e segue debilitando o doente:

o que falta é manter o tratamento por mais tempo e aumentar a dose. E o doente só geme e se contorce, antes do próximo desmaio. A desigualdade em todo o mundo cresce a olhos vistos, e deveria indicar que esse caminho é insustentável, porque deprime o mercado consumidor até próximo da inanição, matando lentamente a base de qualquer indústria ou serviço, que é ter para quem vender. Primeiro, marginalmente, mas cada vez mais, os economistas vão se dando conta de que a desigualdade crescente é fatal para a economia e para o futuro de qualquer país (PIKETTY, 2015).

Para que essas políticas se sustentem em termos políticos, é preciso que largas parcelas da população acreditem que tais políticas são inevitáveis, que não há alternativa. É preciso, portanto, que não conheçam história o suficiente para não identificar alternativas ao receituário liberal que foram bem-sucedidas no passado e no presente. É preciso que não saibam, quanto ao século XX, sobre Franklin Roosevelt, o *New Deal*, John Keynes, o Plano Marshall, isso sem mencionar qualquer experiência do campo socialista. No século XXI, é preciso que não se saiba como a Islândia lidou com o impacto da crise financeira de 2008 (CASTELLS, 2013), ou como o Equador enfrentou com sucesso o problema da sua dívida pública sufocante (SEGRERA, 2016, p. 58; FATORELLI, 2013, p. 100). Preferem história nenhuma, mas quanto menos história recente melhor, para sustentar este estado de coisas.

No Brasil, na sequência do golpe parlamentar (BAGGIO, 2016) contra a presidenta Dilma Rousseff, todas as medidas de desregulamentação do trabalho, de retirada de direitos em todos os setores, de venda desenfreada do patrimônio público em troca de equilibrar financeiramente um Estado devedor que apenas passa a dever mais depois de vender tudo o que tem, tudo isso resultou apenas em crescimentos econômicos pífios ou mesmo negativos, muito abaixo das próprias necessidades de manutenção mínima das condições do país diante do crescimento do país e da chegada dos mais jovens ao mercado de trabalho. Degradação das condições de vida, insolvência de famílias e empresas, fechamento de milhares de postos de trabalho, tudo isso, ao lado de credores esfomeados por mais e mais recursos públicos, levou ao quadro de assalto do investimento público, pelos próprios governantes, para entregar fatias cada vez maiores do orçamento para a orgia da especulação financeira. Disso nasce o congelamento de salários, o corte das bolsas de estudo e pesquisa, a redução sem precedentes de todos

os orçamentos para a pesquisa e para formação de pessoal em nível de graduação e pós-graduação, o contingenciamento de verbas das escolas e universidades, a anemia de programas antes bem-sucedidos de formação de professores, as tremendas pressões sem contrapartida sobre os programas de pós-graduação, isso tudo no campo das políticas públicas. Enquanto isso, do lado de fora, uma tropa bem adestrada de difamadores digitais, políticos oportunistas e pessoas desesperadas, odientas e desorientadas, produzem uma guerra cultural contra os professores, contra a escola, contra a ciência, contra os saberes, contra a arte e a cultura, uma verdadeira obra de demolição cujas ferramentas são as mentiras, agora elegantemente chamadas de *fake news*. Com eco entre os dirigentes do governo, retroalimentam-se em redes sociais e em protestos dominicais. Nas redes sociais, promovem um projeto de deseducação programada, que passa pela negação dos saberes e mesmo da pessoa do professor: jovens são treinados por oportunistas mal-intencionados em frases feitas e ideias simplórias, mas retoricamente contundentes, para “lacrar” em disputas verbais com seus docentes, e para gravá-los e expô-los nas redes sociais. Esse é o projeto educacional oficial, ao lado dos cortes e desfigurações de programas, órgãos, escolas, institutos e universidades.

O “golpe suave” de 2016 esteve desde o início ligado aos conflitos comerciais e geopolíticos atuais, e é de bom alvitre entender a campanha do *impeachment*, o golpe de 2016, a prisão sem provas do presidente Lula e uma eleição longe de democrática e justa em 2018 como um processo histórico que responde às mesmas causas e fatores. Entre suas consequências funestas, a anomia e inanição financeira para a educação, ciência e tecnologia, estado de exceção e *lawfare* pontuais e cirúrgicos para os que incomodam esse admirável mundo novo. Ferida por todos os lados, amarrada e tutelada por “braço forte e mão amiga”, a democracia cambaleia, e segue adiante, em dolorosa paixão.

A crise cultural que corresponde a este estado de coisas em termos econômicos e políticos, torna grande parte das classes médias e setores do Estado brasileiro aderidos a ideologias antidemocráticas, no sentido de que buscam, ainda que limitadamente, a destruição do outro no jogo: não basta vencê-lo, é preciso destruí-lo. (LEVITSKY; ZIBLAT, 2018). O ideólogo da família provisoriamente presidencial, por exemplo, a seu séquito, recomenda que

não se converse com os que pensam diferente, porque isso seria reconhecer que os interlocutores têm um mínimo de dignidade; por isso, adentra seu séquito a xingar, a gritar, agredir, e com isso passa recibo da fragilidade dos seus argumentos (METEORO BRASIL, 2019). Contraditoriamente, ou exatamente pela sua fragilidade, esses argumentos se espalham em padrão viral. Mas quem precisa recorrer ao grito, é porque sabe que a razão não lhe assiste, e se agarra tão somente ao triunfo da vontade. Nós, pelo contrário, estamos entre os que apostam, com Paulo Freire e tantos outros, no diálogo, mesmo nas piores condições, mesmo com os interlocutores mais difíceis. Só não se admite dialogar com quem tem por meta a destruição de toda possibilidade de diálogo; para estes, o rigor da Lei, na contramão das medidas de exceção seletivas e o autoritarismo líquido (SERRANO, 2016).

Ganha espaço uma para formação universitária que concorre com o aquilo que formalmente se ensina. Temos assistido por exemplo, a médicos do Sul do país que fazem assédio moral e político sobre pacientes do Nordeste em viagem, como aconteceu recentemente com uma querida colega de nossa área. Que tipo de formação profissional e humana permite isso? Certamente não é isso que a universidade ensina. Onde se aprendem essas práticas? Vemos também operadores do Direito formados de modo tecnicista, com escassa cultura geral, incapazes de olhar para além de suas limitadas visões classistas de mundo, resultando em uma concepção punitivista e formalista do Direito e de seu exercício, em um dos países que mais encarcera no mundo, no qual amplas parcelas da população carcerária não chegam sequer a ser julgadas e condenadas, e mesmo assim com sérias dificuldades de promover efetivamente a justiça e colaborar para a solução das condições em que o crime floresce. Pastores usam o púlpito para desafiar seus fiéis a se filiar em um determinado partido político. Elementos de forças policiais mostram-se embrutecidos por uma luta inglória e corruptora contra o crime, principalmente o tráfico de drogas. Muitos destes, bem longe de terem resolvido os problemas de sua alçada, propõem-se a resolver os problemas da educação por meio da militarização de escolas, animados por políticos oportunistas e pelo clamor de populações pobres e desesperançadas com a violência e com a falta de oportunidades. Oferece-se a militarização das escolas, bem antes de serem alcançadas as condições para que as escolas civis e democráticas pudessem ter funcionado adequadamente. Entretanto,

o ensino que efetivamente se oferece e a aprendizagem que dele resulta são altamente questionáveis (RICCI, 2019). Todos esses fenômenos são resultado da falta de muitas coisas, e nessas faltas certamente está a do conhecimento histórico de qualidade para todos.

No âmbito dessa crise cultural que confronta o conhecimento histórico científico e o conhecimento histórico escolar, encontramos ainda o fundamentalismo de religiosos cristãos reacionários, para quem as conquistas civilizatórias do respeito à diversidade, a afirmação dos direitos da mulher e tantas outras, são vistas como uma grande conspiração destinada a destruir a família e a civilização cristã ocidental. Novamente, de boa-fé, cristãos são postos a combater agressivamente propostas que conhecem mal, desinformados por teorias conspiratórias como a tal “ideologia de gênero”. Ora, quem sabe história e raciocina historicamente está vacinado, tem as ferramentas racionais necessárias para não ser capturado por teorias da conspiração e passar a servir aos seus donos. Recentemente, setores religiosos se aliaram com um movimento civil que se intitulou indebitamente de “Escola Sem Partido” (PENNA, 2017). O ESP (ou melhor, a ideologia que é o nutre e que ele re-fertiliza) não quer competir por sentidos, não quer formar professores e lideranças de direita para atuar na escola, não quer uma escola com cem partidos, ou com duzentos, ou com mil. Nem quer uma escola sem partido de verdade. Quer uma escola de partido único, a que opõe Brasil a subversivos e, portanto, encaminha subjacentemente à escola do *fascio*.

Tudo isso é terreno fértil para a anticiência e para a comunicação através de mentiras, e é impressionante a parcela delas que se relaciona diretamente com a história e seu ensino, ou melhor, com a falta de história e com a deficiência do seu ensino, da justificação do tráfico de escravos à reabilitação da ditadura militar, todas com efeito óbvio sobre as decisões políticas, econômicas e sociais tomadas no presente. Há discursos historicamente superados que transitam como se fossem moedas válidas, e são passados adiante por pessoas de boa fé, que cometem estelionato involuntário, mas acham que estão lidando com valores correntes. Isso porque não encontram a ideia de que existem, sim, critérios de validade para as narrativas históricas, e de que existem narrativas que não tem sustentação empírica. O combate à verdade absoluta com a verdade-escova-de-dentes (cada um com a sua) é terreno

fértil para os discursos fundamentalistas, protofascistas, anti-históricos, anticientíficos.

Fomos jogados no aprofundamento sem precedentes de uma crise educacional originada por decisões autocráticas, confusas e entregues escancaradamente a interesses econômicos, que assumem distintas formas, desde um discurso empresarial tecnicista até um discurso reacionário, moralista e fundamentalista. A outra face é o silenciamento, a negação das posições das entidades de pesquisadores, de trabalhadores, de especialistas em suas áreas específicas. O resultado tem sido a redução da quantidade e da qualidade de história ensinada. No nosso campo, o ataque não apenas aos preceitos constitucionais mais básicos, mas aos próprios fundamentos iluministas da modernidade, que associaram ciência e democracia, após décadas de uma erosão silenciosa.

No nosso campo específico, esses retrocessos foram manufacturados, entre outras medidas, pela Base Nacional Comum Curricular, pela Reforma do Ensino Médio, pela Emenda Constitucional 95 e, semana passada, pela aprovação da Base Nacional Comum de Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Dentre essas mudanças, a única iniciada antes do golpe de 2016 foi a BNCC de História, e o bombardeio contra a Primeira Versão foi feito dentro da própria comunidade de profissionais da História, criando todas as condições para que também os conteúdos de História sofressem um golpe e terminassem por ser o oposto de tudo o que os mais de 30 anos de debates e pesquisas sobre o ensino de História estabeleceram. (SILVA; MEIRELLES, 2017). Uma grande oportunidade perdida, pela qual nos cabe uma autocrítica serena, mas firme. Oxalá essa autocrítica tenha espaço entre todos os envolvidos.

Podemos começar com algumas reflexões preliminares sobre qual é a parcela de responsabilidade dos “operadores da História” – a comunidade do Ensino de História incluída – nesse quadro de crise. Há uma carência de história que precisa ser satisfeita e a ciência historicamente encontra dificuldades profundas para atender, dada a sua prática, sua linguagem e seu foco de atenção que são de caráter iniciático em vez de popular. Também o saber histórico escolar permanece atado a linguagens, conteúdos e

obrigações curriculares de raiz oitocentista, com pouca força para atender às demandas das crianças, adolescentes e jovens.

Mais atualmente, todo tipo de constrangimento vem se impondo à liberdade de cátedra, gerando perseguições e autocensura aos professores que buscam atender às necessidades de conhecimento histórico mais imediato por parte dos estudantes. Por isso sentimos tanto a perda da oportunidade aberta, entre outras iniciativas, pela primeira versão da BNCC – História que, com seus problemas típicos de qualquer primeira versão, ousava na proposta de um ensino radicalmente diferente e comprometido em atender às necessidades sociais de um conhecimento histórico útil para entender o mundo em que vivemos.

Os pesquisadores em ensino de História, aqui representados pelos participantes deste Encontro, estão em posição privilegiada para preencher estas lacunas. Se o solo das políticas públicas está estéril, a ponte da educação extraescolar e não-formal com a sociedade está aberta e ainda pouco transitada. Insistimos e seguimos em frente com a pesquisa, a formação e a intervenção nas políticas públicas voltadas ao ensino de História e continuamos ampliando nossa capacidade propositiva para esse campo, na busca, na esperança e na certeza de melhores conjunturas vindouras. Mas também notamos que se abrem para nossa atenção a divulgação científica, a História pública e os usos sociais da História, tanto como objetos de interesse intelectual quanto frentes de atuação profissional.

As tarefas que se apresentam (não exclusivamente) para a ABEH são muitas, e só podem ser desenvolvidas por um grande coletivo, com recursos financeiros mínimos. Por isso, a necessidade de divisão e ampliação de tarefas, para dar visibilidade à associação. A visibilidade e a credibilidade são motores de um círculo virtuoso: engajar muita gente para produzir mais legitimidade, engajar muita gente, e tudo outra vez.

Não seria possível esgotar todas as tarefas que cabem à ABEH neste momento histórico específico. Em suma, cumpre resistir nas tarefas históricas de seu estatuto, e para isso é necessário ampliar os meios para desenvolver esses fins, começando pela sua regularização jurídica de modo ágil e definitivo, abrindo espaço para o próximo passo, que é consolidar e ampliar o quadro de filiados e estabelecer um sistema consolidado de captação de recursos.

A ABEH precisa se consolidar como ferramenta capaz de lutar pelas condições de estímulo à produção de conhecimento, e estabelecer-se como observatório crítico das políticas públicas, condição essencial para interferir mais e melhor no debate público e no que ainda resta de interlocução com os órgãos de Estado, em tudo o que afeta o ensino e a aprendizagem de história. Precisamos constituir um espaço contínuo, complementando o papel que hoje é cumprido pelos encontros Perspectivas e Pesquisadores do ensino de História, de divulgação das produções de ensino e pesquisa dos associados e seus orientandos e alunos, bem como de facilitar a interlocução entre os sujeitos envolvidos. Por isso, a comunicação da ABEH com seus associados e a comunicação entre associados são metas aparentemente simples, mas muitos importantes de consolidar.

Por fim, resta-nos saber que essa seca política prolongada, este clima inclemente com a sobrevivência dos brotos, das flores e das árvores da democracia, do bom senso, do amor e da confiança no ser humano, essa temporada inóspita ao amor e favorável ao ódio vai passar. Mais cedo ou mais tarde, vai passar. Por isso, talvez uma das tarefas mais importantes seja incentivar e manter o ânimo dos novos profissionais do Ensino de História que ainda estão em formação ou estão iniciando suas carreiras nestes tempos tão complicados. Neles reside a continuidade de nossa comunidade e do cumprimento das tarefas históricas que cabem a ela. Por isso, gostaria de terminar saudando calorosamente os jovens estudantes, professores e pesquisadores que estão aqui, e os que não puderam estar. É pensando neles, nos momentos mais duros, que nos recusamos a entregar os pontos, seguramos a primavera entre os dentes.

Não esperemos por um tempo sem crises, mas trabalhem por novos tempos, daquelas crises boas do debate fundamentado e respeitoso, da discordância que desestrutura tudo e permite reestruturar-se em melhores bases, em que as crises nos impulsionem, ao invés de aprisionar nosso avanço.

Referências

- AUSTERIDADE e retrocesso: finanças públicas e política fiscal no Brasil. São Paulo: Fórum, 21; Fundação Friedrich Ebert Stiftung (FES); GT de Macro da Sociedade Brasileira de Economia Política (SEP); e Plataforma Política Social, set. 2016.
- BAGGIO, K. G. Entre 2013 e 2016, das “Jornadas De Junho” ao Golpe. In: MATTOS, H.; BESSONE, T.; MAMIGONIAN, B. G. (org.). *Historiadores pela democracia: o golpe de 2016 e a força do passado*. São Paulo: Alameda, 2016.
- CASTELLS, M. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- FATORELLI, M. L. *Auditoria cidadã da dívida: experiências e métodos*. Brasília: Inove, 2013.
- LEVISTKY, S.; ZIBLATT, D. *Como as democracias morrem*. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- METEORO BRASIL. *Tudo o que você desaprendeu para virar um idiota*. São Paulo: Planeta, 2019.
- PENNA, F. A. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Uerj, LPP, 2017.
- PIKETTY, T. *A economia da desigualdade*. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.
- PRIVACIDADE Hackeada (The great hack). Direção: Karim Amer e Jehane Nou-jaim. Netflix, 2019, 113 min, color.
- RICCI, R. A militarização das escolas públicas. *Le Monde Diplomatique*. Ed. 134, 2018. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/A-MILITARIZACAO-DAS-ESCOLAS-PUBLICAS>. Acesso em: 29 jan. 2020.
- SEGRERA, F. L. *América Latina: crisis del posneoliberalismo y ascenso de la nueva derecha*. Buenos Aires: CLACSO; Ciccus, 2016.
- SERRANO, P. E. A. P. *Autoritarismo e golpes na América Latina: breve ensaio sobre jurisdição e exceção*. São Paulo: Alameda, 2016.
- SILVA, G. J.; MEIRELLES, M. C. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. *Crítica Histórica*, [S.l.], v. VIII, n. 15, p. 7-30, jul. 2017.

Contribuições para a constituição do campo Ensino de História no Brasil: perspectivas, pesquisadores e ABEH

Nadia G. Gonçalves
Caroline Pacievitch

Neste ensaio, o objetivo é refletir sobre a constituição do campo Ensino de História no Brasil a partir de três de seus elementos: a *Associação Brasileira de Ensino de História*¹ (ABEH) e os eventos *Encontro Nacional Perspectivas para o Ensino de História* (Perspectivas) e *Encontro Nacional Pesquisadores do Ensino de História* (ENPEH). Em especial, exploraremos discussões que envolveram este campo a partir dos últimos quatro eventos (2015 a 2019), entendidos como espaços privilegiados de encontro, problematização e construção da ABEH.

Embora reconheça-se que há outros elementos que compõem este campo, como, por exemplo, os Programas de Pós-Graduação, a Associação Nacional de História (principalmente por meio dos Grupos de Trabalho de Ensino de História e Educação) e periódicos acadêmicos, a ênfase nos três indicados deve-se ao fato de terem uma importante articulação, e de terem seu foco, de forma bastante específica, no objeto central do campo Ensino de História.

De acordo com a proposta de periodização da história do Ensino de História no Brasil, apresentada por Schmidt (2012, p.78), teria havido

1 Devido a questões jurídicas, houve nova formalização de criação da Associação em 12 de dezembro de 2019, na Assembleia realizada durante o XII Encontro Nacional Pesquisadores do Ensino de História, na UFMT, passando a ABEH a utilizar o nome de *Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História* (ABEH, 2019b).

quatro períodos mais marcantes nesta produção², sendo o mais recente o de reconstrução do código disciplinar da história no Brasil a partir de 1984, demarcado por um movimento de “volta ao ensino de História” após a ditadura, com a busca de novos referenciais.

Em consonância com esta perspectiva, Molina, Cerri, Toledo e Gonçalves (2012, p. 7) indicam o contexto do início dos anos de 1980 como marcante para a constituição do Ensino de História, no Brasil, como “importante campo de investigação”, fortalecido pela “expansão dos Programas de Pós-Graduação em História e em Educação [...] bem como da mobilização dos professores pesquisadores em torno de eventos organizados para discutir ‘caminhos da história ensinada’”, o que resultou, nos anos de 1990, na “afirmação da história escolar como objeto de pesquisa”. A ABEH, o Perspectivas e o Pesquisadores inserem-se neste contexto.

O conceito central aqui utilizado é o de campo, de Bourdieu, assumindo-se sua aceção de campo científico como “o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem [...] a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas” (2004, p. 20).

Cada agente, durante sua trajetória e em seu *habitus*, incorpora disposições duráveis adquiridas e regras deste campo – o que, por sua vez, condiciona suas representações sobre o mundo e sobre o próprio campo –, que têm relativa autonomia em relação a pressões externas. Para Bourdieu, as pressões exercidas sobre os agentes derivam principalmente das regras do próprio campo, que são mediadas pela sua lógica, que, por sua vez, é dinâmica e constituída pelos agentes que o compõem, em relações de força e disputas por legitimidade: “É a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer. Ou, mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelo menos negativamente, suas tomadas de posição” (BOURDIEU, 2004, p. 23).

Nesta perspectiva, a ABEH, o Perspectivas e o Pesquisadores constituem caminhos ou espaços, compreendidos como sendo criados e utilizados por

2 Para Schmidt (2012, p.78) foram eles: “construção do código disciplinar da história no Brasil (1838-1931); consolidação do código disciplinar da história no Brasil (1931-1971); crise do código disciplinar da história no Brasil (1971-1984); reconstrução do código disciplinar da história no Brasil (1984-?)”.

agentes do campo, para o seu fortalecimento e consolidação. Esta ação não é isenta de tensões e disputas, internas e externas, porém, a hipótese aqui é de que muitas delas foram superadas, minimizadas ou recolocadas, visando unir forças de pesquisadores do campo em defesa de interesses comuns.

Bourdieu destaca as lutas em torno das representações gestadas e compartilhadas ou não em dado campo: “Qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação, quanto em sua realidade” (BOURDIEU, 2004, p. 29). Porém, os agentes não são “partículas passivamente conduzidas pelas forças do campo” (p. 28), uma vez que podem resistir às forças do campo, buscando modificar ou estabelecer a sua representação, o que dependerá dos capitais de que dispõem e das estratégias que desenvolvem para este fim, que, por sua vez, dependem significativamente da posição dos agentes no campo (GONÇALVES; GONÇALVES, 2010).

Desta forma, a intenção neste capítulo é oferecer um lampejo, um salto fugaz no tempo – para usar a imagem benjaminiana – desse “processo de *fazer-se do campo*” (ALVIM, 2017, p. 26) a partir de alguns documentos. É evidente que as considerações a seguir não representam a totalidade do campo, nem se pretendem generalizáveis. Não há a pretensão de capturar qualquer significado essencial da pesquisa em ensino de História, tampouco a suposição de que exista algo assim. O que será apresentado é uma problematização de alguns documentos produzidos num campo fluido, considerando que esta problematização pode ajudar a pensar sobre quem compõe este campo, como investigadores e como formadores de professores e pesquisadores do ensino de História, bem como sobre quais têm sido suas preocupações, refletidas nos eventos que, na prática, concretizam as ações da ABEH.

A base utilizada para a escrita deste capítulo é principalmente bibliográfica e, em menor instância, documental. As buscas por materiais foram realizadas em junho de 2020 com as seguintes palavras-chave: ABEH; “Associação Brasileira de Ensino de História”; “associação brasileira” + “ensino de história”; “Perspectivas do Ensino de História”; “Pesquisadores do Ensino de História”; “ENPEH”, no Portal de Periódicos da Capes, no Banco de Teses da Capes e no Google Scholar. Além disso, foram pesquisados sítios de edições do ENPEH e do Perspectivas, bem como a página da ABEH no Facebook.

Também foram utilizados documentos da ABEH (como seu Estatuto) e Anais e Cadernos de Programação dos eventos³.

O texto está organizado da seguinte forma: primeiro a criação dos eventos e da ABEH; e na sequência a discussão de elementos relativo às últimas edições do Pesquisadores e do Perspectivas, na tentativa de caracterizar e problematizar a constituição da Associação a partir de suas principais expressões: os Encontros Nacionais.

Perspectivas, ENPEH e ABEH: iniciativas para mobilização da pesquisa sobre ensino de História

Partindo da periodização sobre constituição de um campo sobre ensino de História, de Schmidt (2012, p. 78), que indica 1984 como o período de “reconstrução do código disciplinar da história no Brasil”, é no contexto de redemocratização do país que pesquisadores e professores “progressistas” da área de História foram aos poucos integrando os quadros de instituições de ensino superior públicas, percebendo a existência e a permanência de dicotomias, “entre outros motivos, porque grande parte dos historiadores docentes nos cursos de formação de professores fechavam-se em sua dedicação à pesquisa histórica *stricto-sensu* sem dar a devida atenção aos aspectos didáticos de seu próprio trabalho” (CERRI, 2018). Segundo Cerri, os professores pesquisadores que se voltaram para o ensino de História foram aqueles que estabeleceram “intenso diálogo com a área da Educação”.

Tais dicotomias permeavam também a ANPUH, como Mesquita (2008)⁴ evidencia ao abordar o ensino de História nos Simpósios Nacionais desta

3 Anais do XI Encontro Nacional Pesquisadores do Ensino de História. UFRJ, 26 a 29 de setembro de 2017; Caderno de Programação do XII Encontro Nacional Pesquisadores do Ensino de História. UFMT, 11 a 13 de novembro de 2019 – os anais ainda não estavam publicados na data de redação deste capítulo, mas o caderno de programação ofereceu todos os conteúdos necessários para a comparação almejada); Anais do X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. UFRGS, 16 a 18 de julho de 2018 (complementado com alguns dados da página virtual de divulgação do Encontro, documento que no momento não está público e foi cedido pela Comissão Organizadora do evento); Anais do IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. UFMG, 18 a 21 de abril de 2015.

4 Importante lembrar que sua tese tem como recorte temporal o ano de 2006, que é justamente quando a criação da ABEH começa a ser discutida e, portanto, a Associação não é contemplada na pesquisa.

Associação. Em sua tese, Mesquita situa desde os embates ocorridos no Simpósio de 1977, pela inserção ou não de professores de ensino de 1º e 2º graus e estudantes como associados da ANPUH⁵; o espaço que o Grupo de Trabalho Ensino de História vai gradativamente ocupando nos Simpósios; e as tensões percebidas pelos participantes e associados, ao longo dessa trajetória, como fica claro nos depoimentos abaixo, citados por ele (2008, p. 132):

A ANPUH sempre apoia as questões de ensino, não posso dizer que não. É conflituosa a relação? Tem sido. Como se diz, depende muito da presidência, quem é diretoria. Numa diretoria mais sensível, evidentemente, você vê uma relação maior. [...] É uma constante tensão, porque, de um modo geral, os historiadores não sabem – e me parece que eles não querem saber – o que é pesquisa na área de Ensino de História. Eles não têm ideia do que é que a gente faz, com exceção, é claro, de um ou outro, mas você conta nos dedos quem tem essa ideia do que vem a ser pesquisa na área do ensino de História. [...] A ANPUH apoia, mas, ao mesmo tempo, ela encobre as questões do ensino e as questões da licenciatura. O debate da licenciatura é sempre uma espécie de um aparte na ANPUH. Não sei se você repara, ele é sempre, assim, um anexo do debate da ANPUH. Ela quer discutir a pesquisa historiográfica mais acadêmica. (Circe Bittencourt). Não resta dúvida que muitos colegas nossos historiadores tinham muito cuidado ou preconceito com a participação do professor. Havia um grupo que tinha uma preocupação muito grande de que os trabalhos da área da Educação seriam trabalhos que não tivessem um rigor teórico-metodológico, que fossem relatos de experiências, e não queriam que a ANPUH fosse contaminada com a participação que pudesse prejudicar a qualidade do evento, do Simpósio. (Ana Maria Monteiro).

A partir desse tipo de percepção, os eventos Perspectivas e Pesquisadores foram criados, ganhando relevância entre os pesquisadores que se dedicavam ao campo ensino de História, uma vez que neles a fronteira entre História e Educação não era um problema – ou compreendida de forma dicotômica ou hierarquizada –, mas era essencial para a abordagem do objeto de estudo.

5 Cf. também Martins (2002).

As discussões que envolveram o Currículo de São Paulo da década de 1980, promovidas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), parecem ter sido o embrião para a proposição do I Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, realizado na Usp, em junho de 1988, que teve como objetivos:

Criar oportunidade para um amplo debate a respeito das atuais condições do Ensino de História no Brasil, seus desafios, suas prioridades e lacunas; refletir sobre as formas pelas quais o professor tem sido formado; criar condições de divulgação das práticas quotidianas e de projetos de trabalho realizados na escola de 1o e 2o e 3o graus e criar oportunidade para a atualização do professor de História [...]. (NADAI, 1988, p. 2, apud MESQUITA, 2008, p. 156).

Já o Pesquisadores do Ensino de História, evento voltado especificamente à discussão acerca de problemas de pesquisa sobre o tema, teve sua primeira edição em setembro de 1993, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Como observa a professora Selva G. Fonseca, entrevistada por Mesquita (2008, p. 200-201), sobre aquele contexto e a importância destes dois eventos:

[...] tem uma outra coisa que eu acho que é importante de dizer: você vai formar uma comunidade de pesquisadores, essa comunidade passou a se conhecer. As pessoas passaram a se encontrar, as pessoas passaram a se relacionar, as pessoas sabem quem é quem, o que as pessoas estão produzindo, num clima muito gostoso, num clima até de afetividade. Num clima de afetividade por que, eu diria? Porque, ainda que as disputas existam e elas são necessárias, eu acho que os encontros facilitaram a percepção de que: olha, nós podemos conviver com diversidade, nos faz bem conviver com a diversidade. Nós temos uma unidade, que unidade é essa? O Ensino de História, as lutas pelo Ensino de História.

Assim, a intenção foi de fomentar a união entre historiadores, pesquisadores do ensino de História e docentes da educação básica por meio dos eventos, passando a ter maior institucionalidade após a criação da ABEH (ALVIM, 2017). Os Encontros Nacionais Perspectivas do Ensino de História

anteriores aos aqui analisados foram realizados nos seguintes anos e instituições: 1988 e 1996 na Usp, 1998 na UFPR, 2001 na UFOP, 2004 na UFRJ, 2007 na UFRN, 2009 na UFU e 2012 na Unicamp. Os Encontros Nacionais Pesquisadores do Ensino de História foram assim realizados: 1993 na UFU, 1995 na UFF, 1997 na Unicamp, 1999 na Unijuí, 2001 na UFPB, 2003 na UEL, 2006 na UFMG, 2008 na Usp, 2011 na UFSC e 2013 na UFSE.

É no Pesquisadores de 2006 que a ideia de criação de uma Associação específica para o Ensino de História começa a ganhar estrutura, como ressalta a professora Ernesta Zamboni:

A ideia da criação de uma associação brasileira sobre o Ensino de História surgiu em Curitiba e alguém me perguntou o que eu achava. Imediatamente, achei a iniciativa ótima, fiquei entusiasmada. Algumas pessoas estavam pensando em criar uma associação científica. Eu me lembro de que estava assistindo a uma conferência quando alguém chegou perto de mim e disse: “você topa a criação de uma associação?”. Eu disse: “Eu topo”. A proposta se espalhou entre os presentes. A partir daquele momento, um grupo de pessoas começou a se reunir e a conversar francamente sobre o que esperavam de uma associação. Se eu não estiver equivocada foi no ano de 2006. A Katia Abud e eu ficamos responsáveis em preparar um estatuto para o próximo encontro, que foi em 2007. Apresentamos uma primeira versão dos estatutos, que foi lida por todos e foram feitas muitas sugestões. Em 2008, em São Paulo, na Usp, apresentamos os estatutos com as mudanças sugeridas no evento anterior. Cada item foi discutido e os estatutos foram aprovados. Em 2009, nós já tivemos a primeira assembleia da associação efetivamente registrada em cartório e elegemos a primeira diretoria. Esse ato foi importante porque agregou os pesquisadores de Ensino de História. [...] A criação da associação foi muito importante para nós, porque temos reconhecimento público e podemos ter representação em reuniões científicas e políticas, emitir pareceres e ter direito a palavra e a voto. Com os estatutos, precisamos andar segundo as suas diretrizes, os atos e reuniões precisam ter datas definidas. Fomos considerados “adultos”. (p. 446).

Pode-se perceber aqui a importância que os eventos Perspectivas e Pesquisadores tiveram, por contribuírem para a aproximação e estabelecimento de diálogos e de relações, acadêmicas e pessoais, em torno de um objeto comum, que foi sendo consolidado como um campo, qual seja, o Ensino de História. Simultaneamente a este processo, uma identidade destes pesquisadores foi sendo forjada, uma vez que muitos percebiam e enfrentavam situações similares em suas instituições de atuação, na graduação e na pós-graduação, ao mesmo tempo que almejavam maior reconhecimento, espaço e voz, o que a criação da Associação Brasileira de Ensino de História veio trazer. Em seu Estatuto, no artigo 2º, são estabelecidos os objetivos da ABEH:

- 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 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 a 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. (ABEH, 2009).⁶

Neste documento são perceptíveis algumas respostas aos embates que envolviam (e ainda envolvem) estes pesquisadores e o próprio campo; a articulação da ABEH com o Perspectivas e o Pesquisadores, em um processo de retroalimentação e de reconhecimento da relevância destes eventos para a consolidação do campo e da própria Associação; o diálogo com a educação básica, inerente ao campo, seja por meio da participação de professores deste nível de ensino e de graduandos como associados, por meio de participação no desenvolvimento de políticas públicas relacionadas à educação básica e particularmente ao ensino de História, ou ainda no âmbito da formação para este ensino; o reconhecimento da necessidade de continuar estabelecendo diálogo com outros fóruns e associações que também abordem o ensino de História, como a ANPUH; além da reunião daqueles professores e pesquisadores voltados ao ensino de História, buscando consolidar esta identidade e oportunizar a participação de todos os que lidam com o tema, por atuação ou pesquisa.

Nestes onze anos de existência, a ABEH buscou formalizar e regularizar sua situação legal e fortalecer-se, a fim de exercer seu papel de representação de professores e pesquisadores sobre ensino de História. Neste sentido, o Pesquisadores e o Perspectivas foram os dois principais braços de atuação da ABEH para a discussão acerca de desafios epistemológicos, educacionais e políticos que se desdobraram nos últimos anos, alguns deles, abordados no próximo tópico.

6 O Estatuto de 2019 mantém basicamente a mesma estrutura e redação (artigo 4º), até a letra f. Depois, há as seguintes diferenças: no item g, a redação é “diferentes temáticas, âmbitos e abordagens”; o item h do Estatuto de 2009 foi excluído, ficando o novo assim: “h) Preservar e promover o levantamento, organização e acesso à história e à memória do ensino de História no Brasil e de seus sujeitos”; e foi criado o item “i) Representar os seus interesses e os interesses de seus membros tanto na via judicial quanto na via extrajudicial” (ABEH, 2019c). Este último é sugestivo, talvez, do contexto de significativos embates políticos e ideológicos atuais, que envolvem a escola, o currículo (no caso, de História) e os profissionais dedicados ao ensino de à pesquisa do campo.

Os Encontros Nacionais como expressão do campo do ensino de História (2015-2019)

O objetivo neste tópico é analisar os Encontros Nacionais Perspectivas e Pesquisadores do Ensino de História em suas quatro últimas edições (2015, 2017, 2018 e 2019). Esses Encontros são compreendidos como expressão do campo do ensino de História e seus desafios são problematizados para sugerir caminhos futuros à ABEH.

A intenção é apresentar um panorama geral sobre os pontos de interesse da comunidade de pesquisadores do campo nos últimos cinco anos. Para construir a análise, foram observadas duas grandes problematizações sobre os dados levantados: quais os principais aspectos semelhantes e quais os principais aspectos divergentes entre cada um dos eventos? É possível constatar diferenças significativas entre Pesquisadores e Perspectivas? O quadro a seguir sintetiza as primeiras informações.

Quadro 1 – Informações gerais sobre os eventos ENPEH e Perspectivas (2015-2019)

Ano	Perspectivas		Pesquisadores	
	2015	2018	2017	2019
Tema	Questões socialmente vivas e o ensino de História	“Da pequena para a grande roda”: encontro de saberes e poderes no ensino de História	Pesquisa em Ensino de História: desafios de um campo de conhecimento	Territórios disputados: a produção de conhecimento no ensino de História em tempos de crise
Sede	UFMG	UFRGS	UFRJ	UFMT
Coordenação	Lana Siman (UEMG), Claudia Ricci (UFMG), Eucídio Pimenta (UFMG), Junia Pereira (UFMG)	Fernando Seffner (UFRGS)	Ana Maria Monteiro (UFRJ)	Renilson Rosa Ribeiro (UFMT)

Fonte: Anais e Cadernos de Programação dos Encontros.

Os organizadores são todos docentes de destaque no campo com produção efetiva sobre Ensino de História – ao mesmo tempo que estão inseridos em debates públicos e na execução ou formulação de políticas da área, como destacamos acima. A periodicidade se mantém razoavelmente estável, alternando Perspectivas e Pesquisadores⁷. Os temas escolhidos para cada Encontro denotam as diferenças de abordagem entre o Perspectivas e o Pesquisadores. As expressões “produção de conhecimento” e “campo de conhecimento” estão no Pesquisadores⁸ (Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, 2017, p. 9). Por outro lado, os Perspectivas selecionaram temáticas candentes para cada época: as questões socialmente vivas⁹ e os encontros e disputas entre diversos tipos de saberes (acadêmicos, tradicionais, populares, dos movimentos sociais, das escolas) na sala de aula de História (Anais do X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e XXIII Jornada de Ensino de História e Educação, 2018, p. 23-24)2018, p. 23-24.

Os títulos das conferências de abertura e de encerramento, bem como o perfil dos convidados, reforçam as escolhas de cada Encontro, sintetizados no próximo quadro.

7 Em 2016 o Encontro não se realizou no Rio de Janeiro pelo encarecimento dos voos e hospedagens em razão das Olimpíadas.

8 Havia um critério importante para submeter trabalho em ambas as edições do Pesquisadores aqui analisadas: era necessário ser membro de grupo de pesquisa em ensino de História registrado no CNPq

9 2015 foi ano de intensas manifestações pelas ruas de todo o país, em que conhecimentos sobre a história do país, principalmente sobre a última ditadura, foram bastante mobilizados. Além disso, o antimovimento Escola Sem Partido estava na ordem do dia. No ano de 2015, mas principalmente em 2016, houve forte mobilização estudantil em torno das ocupações escolares.

Quadro 2 - Conferências: títulos e ministrantes - ENPEH e Perspectivas (2015-2019)

Perspectivas		Pesquisadores	
2015	2018	2017	2019
<p>“A educação entre o memorial e o virtual: o desafio de avivar a fagulha do passado”</p> <p>Silvia Finocchio (UBA-UNLP-FLACSO)</p>	<p>“Saberes sociales, investigación y colonialismo en la enseñanza de la historia”</p> <p>Sebastián Plá (Unam)</p> <p>“...das distantes vozes e dos incontáveis passos: nossa luta para transformar a sociedade num igual para todos”</p> <p>Mestra Griot Elaine Rodrigues Espíndola (Associação Mocambo)</p>	<p>“Três trincheiras a guarnecer, um bem precioso a defender: regimes escolares e ensino de história em tempos turbulentos”</p> <p>Fernando Seffner (UFRGS)</p>	<p>“Ensino de História em tempos de crise”</p> <p>Luís Fernando Cerri (UEPG)</p>
<p>“Ensino médio: questões controversas em debate”</p> <p>Carla Meinerz (UFRGS)</p> <p>Marisa Duarte (UFMG)</p> <p>Paulo Mello (UEPG), Carla Santiago (PUC e Colégio S. Antonio)</p>	<p>“Título não publicado”</p> <p>Edson Machado de Brito (IFBA)</p> <p>“Ginga como epistemologia da resistência”</p> <p>Rosângela Costa Araújo, Mestra Janja (UFBA)</p>	<p>“De lagarta a borboleta: possíveis contribuições do pensamento de Michel Foucault para a pesquisa em ensino de História”</p> <p>Durval M. de Albuquerque Jr. (UFRN)</p>	<p>“ProfHistória e os desafios da educação contemporânea”</p> <p>Ana Maria Monteiro (UFRJ)</p>

Fonte: Anais e Cadernos de Programação dos Encontros.

O primeiro aspecto instigante deste quadro é que o Encontro Perspectivas apresenta maior número de participantes nas aberturas e encerramentos, tendo conservado apenas em um caso o modelo de conferência com um único convidado – que é a prática adotada nos dois Pesquisadores. O segundo

é que, ao contrário do que se poderia intuir, há convidados estrangeiros apenas nos dois Perspectivas¹⁰. O terceiro aspecto também destaca o Perspectivas, que procura certa diversidade regional, de filiação institucional e de trajetória profissional entre os convidados. Além disso, há alguns pontos que merecem maior atenção por parte da ABEH e das comissões organizadoras locais nos próximos eventos: o predomínio de convidados ligados a instituições do Sul-Sudeste (com alguma presença do Nordeste), majoritariamente brancos e com número igual entre convidados homens e mulheres, se considerarmos as quatro edições em conjunto. Porém, das quatro conferências individuais promovidas nos Pesquisadores, todas foram ministradas por pessoas brancas, sendo que apenas uma foi realizada por uma mulher. No caso do Ensino de História, as principais investigadoras são mulheres em sua maioria, tendência que se constata desde as primeiras produções do campo até em balanços mais recentes. Ainda são muito raros os trabalhos que elencam a branquidade como questão no campo do ensino de História no Brasil.

Esse quadro ainda oferece pistas com os títulos das conferências. O Perspectivas de 2015 parece atento às efervescências daquele momento, buscando interlocuções diretas com sala de aula, escola e educação. Já o Perspectivas de 2018 optou por dois pares de conferencistas: um acadêmico mexicano, uma *mestra-griot*, um intelectual indígena e uma intelectual acadêmica negra. Os títulos denotam a intenção de promover encontros entre a sala de aula, os movimentos sociais e diversas formas de experiência de mundo, ao mesmo tempo que demarcam fronteiras entre esses espaços, pelo uso dos conceitos (colonialismo, epistemologia), pela escolha das palavras (ginga, num igual para todos) ou pela ausência destes. No caso dos Pesquisadores, chamam a atenção três palavras: turbulência, crise e desafios: quiçá, marcas de tempos de escassez para a pesquisa em humanidades.

A quantidade e a diversidade das Mesas Redondas (ou sessões de Diálogo, no caso do Perspectivas 2018) também marcam a diferença entre o Perspectivas e o Pesquisadores. O Perspectivas de 2015 propôs 15 mesas-redondas, com temas que variavam entre formação de professores, história pública, diálogo internacional, livros didáticos, cinema, PIBID, identidades,

10 Isso talvez se explique por razões financeiras.

tecnologias, entre outras¹¹. Neste caso, a opção dos organizadores foi de oferecer variedade temática a fim de atender ao público esperado para o *Perspectivas*, como explicitado na Apresentação dos Anais, preocupando-se em garantir, financeiramente, a presença de docentes da educação básica (Anais do IX Encontro Nacional *Perspectivas* do Ensino de História/IV Encontro Internacional de Ensino de História, 2015).

Já o *Perspectivas* de 2018 optou por seis sessões em torno de temas básicos ligados à proposta do evento¹². As duas edições do *Pesquisadores* contaram com apenas quatro mesas-redondas cada uma¹³. As ideias de consolidação de um campo que enfrenta as turbulências e desafios do mundo se expressam novamente (ABEH, 2019).

Para finalizar essa abordagem temática são apresentadas as diferentes escolhas para organizar as sessões de comunicação de trabalhos. O *Perspectivas* 2015 contou com 13 Grupos de Discussão, com temas que passam por políticas públicas de formação docente; memórias sensíveis; saberes e práticas; diversidade étnico-racial; EJA; cultura escolar; comunidades tradicionais; história indígena; passados dolorosos; consciência histórica. A edição 2018 do mesmo Encontro contou com 17 Grupos de

11 História, práticas e experiências inovadoras na formação dos profissionais de História; Arquivos e educação: potencialidades para o ensino de História, na relação com lugares e práticas de memória na contemporaneidade; A História ensinada no Brasil e na Argentina: conexões possíveis; Culturas juvenis na contemporaneidade e os processos de construção do saber histórico escolar; O livro didático de História hoje: prescrições e práticas nacionais e transnacionais; Cinema, História e Memória: construindo estilos de vida na contemporaneidade; A formação acadêmica e a prática do professor de História: entre sujeitos, memórias e identidades; História, cultura e ambiente: entre saberes e práticas; Saberes e práticas na escola básica brasileira contemporânea: entre demandas e projetos; O Programa de Iniciação às Docência e o ensino de História; Ensino de História e História Pública: o digital em debate; Formação de professores e práticas investigativas; Relações entre o passado e o presente: construção identitária e orientação temporal; As manifestações de junho e a volta da política às ruas; Formação de professores: perspectivas regionais e nacionais; Tecnologias digitais no contexto da formação docente e ensino/aprendizagem de História: aproximações com as Questões Socialmente Vivas.

12 Saberes tradicionais; Ensino de História e educação das relações étnico-raciais; Educação em direitos humanos e liberdade de ensinar; Saberes escolares e experiências de professores de História; Educação popular; Gênero e sexualidade.

13 Para o *Pesquisadores* de 2017: Pesquisa em ensino de história: balanço de uma produção; ABEH – desafios e perspectivas de uma associação. Homenagem à professora Dra. Ernesta Zamboni; Redes que produzem pesquisa; Desafios de uma área de conhecimentos. Para o *Pesquisadores* de 2019: Escola sem partido x escola democrática; Para além da história única; Litígios curriculares e narrativa histórica; Formação de professores de história e políticas públicas em tempos de pós-verdade.

Reflexão Docente discutindo currículo; ameaças à educação democrática; temas sensíveis; ensino de história regional; metodologias e projetos; história digital; povos indígenas; jogos, quadrinhos, canções e séries; pensamento decolonial; memórias de professores de história, entre outros. Opção muito diferente ocorre no Pesquisadores de 2017, que propôs apenas quatro Grupos de Pesquisa em Diálogo: desafios teórico-metodológicos da pesquisa em ensino de história; didática e currículo; demandas sociais e políticas públicas. Na edição de 2019, foram propostos 14 Grupos de Pesquisa em Diálogo, com temas bastante semelhantes aos dois Perspectivas anteriores.

É interessante notar que a diversidade de temas se manifesta em quase todos os quatro eventos, considerando que nas edições 2015, 2018 e 2019 houve um edital para que interessados fizessem propostas de grupos de discussão (ou de reflexão docente), com a obrigatoriedade de incluir um docente da educação básica entre os proponentes (no Perspectivas) e favorecendo a diversidade regional. Temas tradicionais do campo, como livros didáticos, formação de professores, aprendizagem e linguagens unem-se a problematizações emergentes e cada vez mais comuns, como: a crítica à colonialidade, a educação das relações étnico-raciais, o gênero e a sexualidade e as questões sobre ideologia e neutralidade na aula de História. As diferenças entre os dois eventos ficam menos evidentes nesse caso, demonstrando que há certas tendências temáticas prevalentes na comunidade da ABEH.

Considerações finais

Nos últimos anos é possível observar embates, nos âmbitos educacional e político, que demandam cada vez mais uma representação e atuação bastante fortes da ABEH, como as discussões acerca da Base Nacional Comum Curricular, da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, da reforma do Ensino Médio e suas implicações para a disciplina de História, do movimento Escola Sem Partido e ataques a docentes, revisionismos e negacionismos que envolvem a História e seu ensino. Para além destes desafios externos, observa-se a permanência de alguns desafios na relação da ABEH, frente ao diálogo e à atuação da ANPUH. Em alguns

desses embates, posicionamentos da ANPUH não têm sido suficientes para o enfrentamento ou a proposição de alternativas e ações; ou condizentes com a perspectiva de pesquisadores que se voltam para a discussão do ensino de História, embora possivelmente a maioria dos associados da ABEH também o seja da ANPUH, mas com menor representatividade em seu conjunto, via Grupo de Trabalho Ensino de História.

Aos poucos, porém, parece se constituir um conjunto de visões que reconhecem a possibilidade de produção de conhecimento nas salas de aula da Educação Básica, além de um entendimento sobre o papel social do/a historiador/a diante dos usos, da produção e da comunicação de conhecimentos históricos em escolas e na sociedade em geral. Essas disputas envolvem – para seguir no vocabulário de Bourdieu – lutas em torno do estabelecimento de uma autoridade científica, que domina certo capital social e que autoriza uns e desautoriza outros para estabelecer o que constitui o campo de pesquisa do ensino de História.

Os encontros nacionais organizados pela ABEH podem evidenciar, em alguma medida, quais são as questões centrais que afetam a produção de conhecimento em ensino de História, bem como sua relação com a educação básica. A validação do conhecimento em um campo científico se dá pelos pares, o que é mais relevante quanto mais autônomo ele é. Talvez o ensino de História não seja um exemplo perfeito dessa característica, visto que a sua produção pode impactar – ou, no mínimo, pelo menos deveria dialogar com – milhares de professores de História pelo Brasil. Daí a relevância de dois encontros com características próprias, ainda que frequentados pelos mesmos indivíduos de maneira geral¹⁴: o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e o Encontro Nacional Pesquisadores do Ensino de História.

Não há dúvidas de que o Ensino de História é, hoje, um campo consolidado: há uma produção intelectual consistente e longa; pesquisadoras e pesquisadores reconhecidas e reconhecidos pela formação de novos estudiosos, que se estendem pelo país e fazem interlocução com redes internacionais de pesquisa; uma prolífica produção conceitual que abriga disputas e interpretações divergentes e que se desdobra em diálogos com

14 Embora o Perspectivas tenha um público-alvo mais abrangente, em relação à educação básica.

diversos outros campos científicos. Para além disso, trata-se de um campo científico envolvido com os debates acadêmicos e as disputas políticas relevantes de seu tempo, com forte atenção para os desdobramentos de sua produção na vida de quem ensina e de quem aprende História nas escolas e espaços culturais brasileiros.

Referências

- ABEH. *Estatuto Social da Associação Brasileira de Ensino de História*. 25 fev. 2009.
- ABEH. *Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Educação, 2017. Disponível em: https://xienpeh.ufrj.br/wp-content/uploads/anais_xi_enpeh_final.pdf. Acesso em: 15 mai. 2020.
- ABEH. *XII ENPEH*. Caderno de Programação. Cuiabá: ABEH: 38 p. 2019a.
- ABEH. *Ata da assembleia geral de fundação, aprovação do estatuto social e eleição e posse da Diretoria e do Conselho Consultivo da Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História*. 12 nov. 2019b, Cuiabá-MT.
- ABEH. *Estatuto Social da Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História*. 12 nov. 2019c.
- ALVIM, Y. C. *Humanas Oficinas: escrituras de vida no campo do Ensino de História*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- ANAIS do IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História / IV Encontro Internacional de Ensino de História. 2015, UFMG. Centro Pedagógico UFMG. 1100. Disponível em: <https://www.smashwords.com/books/view/652653>. Acesso em: 7 jul. 2020.
- ANAIS do X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e XXIII Jornada de Ensino de História e Educação. 2018, UFRGS. Faced UFRGS. 1595. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/lhiste/anais-perspectivas-do-ensino-de-historia/>. Acesso em: 7 jul. 2020.
- ANAIS do XI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. 2017, UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Educação.
- BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Ed.Unesp, 2004.

CERRI, L. F. O ensino de História como objeto de pesquisa e de ação educativa: a atualidade de uma Associação Brasileira de Ensino de História. *HHMagazine – Humanidades em Rede*, 21 dez. 2018. Disponível em: <https://hhmagazine.com.br/o-ensino-de-historia-como-objeto-de-pesquisa-e-de-acao-educativa-a-atualidade-de-uma-associação-brasileira-de-ensino-de-historia/>. Acesso em: 27 jul. 2020.

GONÇALVES, N. G.; GONÇALVES, S. G. *Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARTINS, M. C. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MESQUITA, I. *Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de história: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252062/1/Mesquita_IlkaMigliode_D.pdf. Acesso em: 29 jun. 2020.

MOLINA, A. H. *et al.* (org.) Apresentação. In: MOLINA, A. H. *Ensino de História e Educação: olhares em convergência*. vol. 2. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2012, p. 7-9.

SCHMIDT, M. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista de História da Educação – RHE*, Porto Alegre, v. 16, n. 37, maio/ago., 2012, p. 73-91. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245/pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

Por uma educação e um ensino de História comprometidos com a imaginação política

Fernando Seffner

Juntando os componentes da cesta básica

Nos últimos anos vivemos no Brasil – e em boa parte do mundo – um contexto em que se incorporou a nosso vocabulário um conjunto de termos que indica estreitamento dos horizontes criativos políticos e coletivos e valorização de atos individuais. Fala-se em estado mínimo, sujeito liberal empreendedor, única solução possível para a crise, atenção às leis de mercado, políticas de austeridade, cortes de verbas e de pessoal, terceirizações, observância da racionalidade econômica etc. Partidos de direita, centro e esquerda parecem aplicar todos o mesmo receituário econômico, com pequenas variações. A cessão de bens públicos para a iniciativa privada foi chamada em governos de centro e centro-direita de privatização, e em governos de esquerda e centro-esquerda de concessão. Mas as diferenças entre as duas modalidades não são sensíveis ao público. Esse conjunto de conceitos que indicam o predomínio do privado sobre o público, do individual sobre o coletivo, impactam o campo educacional. Habilidades, competências, capacidades emocionais, ensino voltado ao mercado, escola em conexão com a realidade, parceria público privado, gestão escolar orientada por metas e princípios aos moldes do mercado, educação financeira para os alunos, estímulo ao desempenho individual, meritocracia, ampla disseminação de proposições educacionais elaboradas por fundações sustentadas pelos conglomerados financeiros, desprestígio das ciências humanas em favor de áreas que “dão retorno”.

Por conta disso, vivemos uma sensação de esvaziamento e perda de referenciais que por muito tempo orientaram a educação pública. Inclusive, de modo bastante evidente, a afirmação do direito à educação vem sendo substituída pela noção de educação como bem simbólico que se compra, como investimento pessoal, e não mais como direito coletivo. Essa situação explica o título desse primeiro item, que faz referência à noção de cesta básica. Queremos reafirmar a importância de elementos que constituem a educação pública como direito de todos e todas, em particular, pensando no ensino de História como parte importante desse amplo horizonte do direito à educação – que será tratado no segundo tópico deste texto. Esses elementos essenciais estamos tomando como cesta básica. Sem eles, não é possível viver em sociedade como sujeito político. E todos esses elementos essenciais passam pelo ensino de História. É esse conjunto de elementos que pode permitir que os jovens ampliem sua imaginação política – aqui entendida como capacidade de desenhar novos mundos –, novos roteiros para suas vidas, soluções para problemas que nos afligem, e não simplesmente se resignar frente ao discurso da crise, que impõe encurtamento das expectativas. Se existe crise, então queremos defender que se tome dela um sentido muito presente, um momento de criação. Mas que essa criação busque uma sociedade que luta contra a desigualdade e a concentração de benefícios, marca maior dos tempos em que vivemos, especialmente no Brasil, o que se comprova pelos dados do relatório OXFAM (2019).

Esse texto é a versão escrita e um tanto modificada da minha participação na mesa redonda intitulada “Escola Sem Partido Versus Escola Democrática”, realizada durante o XII ENPEH – Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História¹⁵, que aconteceu na UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso, em novembro de 2019. A fala feita na mesa redonda foi enriquecida com observações e impressões colhidas no próprio debate, bem como nas discussões ocorridas ao longo dos três dias do evento em um dos grupos de pesquisa e diálogo, em que grande quantidade de trabalhos foram apresentados versando sobre os embates entre o movimento “escola sem partido” e professores e professoras empenhados em levar adiante uma educação democrática e um ensino de História que abra espaço para

15 Maiores informações sobre o evento podem ser obtidas em: <https://xiienpeh2019.com.br/inicio/>.

temas e questões sensíveis. Agradeço sobretudo às questões levantadas na mesa redonda e aos debates no âmbito do grupo, que em parte foram incorporados aqui. O texto retoma assunto sobre o qual já tenho escrito desde algum tempo, e dessa forma não é exatamente inédito, embora seja inédito por conta de nunca ter sido escrito tal qual está aqui apresentado. As conexões postas para pensar o ensino de História atendem também ao tema do evento onde a fala aconteceu, que era “territórios disputados: a produção do conhecimento no ensino de História em tempos de crise”. Outros grupos de pesquisa e diálogo e outras mesas redondas e conferências durante o evento tocaram em temas que interessam para o debate que vai aqui se apresentar: currículo, formação docente inicial, formação docente continuada, políticas públicas de educação, história única versus muitas histórias, narrativa histórica, pesquisa em ensino de História. Dessa forma, a riqueza da discussão está posta no conjunto de textos e manifestações do evento, e esse artigo é apenas parte de uma obra maior e coletiva. Esse texto guarda algumas marcas coloquiais da fala que lhe deu origem.

Retomamos o tópico do estreitamento vocabular. Educar é, entre outras definições, ampliar o vocabulário. Ensinar História pode ser pensado nessa sintonia. Uma aula de História está sempre envolvida com atividades de leitura, escrita e interpretação. Aliás, escrever é algo tão importante na História que para muita gente só existe História quando existe escrita, o que justifica a divisão – com a qual não concordo, mas que tem força no imaginário – entre História e Pré-História. De modo um tanto repetitivo, numerosas manifestações no campo educacional indicam o neoliberalismo como pano de fundo dos ataques ao campo educacional. De modo corrente o neoliberalismo é tomado sob duas óticas. Na primeira delas, o neoliberalismo é pensado como uma escola econômica e suas características principais são: viés conservador na economia; predomínio do capital financeiro; propostas de redução da participação do Estado na esfera econômica; privatização de serviços estatais na esteira da ideia anterior; redução dos impostos diretos (o que em geral atinge de modo mais vigoroso os ricos, pois os impostos pagos pelos pobres estão embutidos em serviços e no consumo); abertura comercial do país a outras economias; desregulamentação das leis em torno do trabalho priorizando as negociações diretas patrão e empregado; taxas de juros definidas pelo mercado. Esse conjunto de medidas afeta o ambiente

educacional de muitas formas, mesmo quando segue existindo a escola pública e gratuita, mas com desempenho avaliado segundo leis de mercado.

Numa segunda ótica, é comum a definição de neoliberalismo como algo entre ideologia e doutrina, dois termos que trazem consigo a noção de falseamento da realidade e imposição de uma verdade mesmo que a custo de não tomar em conta os elementos do mundo real. Nessa ótica, neoliberalismo costuma servir de explicação ou estar por trás de episódios tão diversos como os colapsos financeiros, a mudança climática, a emergência de líderes ao estilo Trump e Bolsonaro, a erosão da saúde e da educação públicas, a noção de concorrência na relação entre empresas e inclusive entre sujeitos, o desemprego estrutural, os movimentos de negação da ciência, as proporções epidêmicas de ansiedade, solidão e depressão que atingem a população. As explicações dadas pela grande mídia e pelas autoridades públicas para essa diversidade de episódios constituiriam uma manifestação ideológica, a falsear a verdadeira natureza do regime em que vivemos. Também poderiam ser vistas como uma forma de doutrinação, a explicar eventos querendo forçar nosso apego a certas crenças, e nos impossibilitando de cotejar com outras vertentes explicativas desses eventos. Não considero que tais sentidos de neoliberalismo estejam errados, em nenhuma das duas óticas, apenas que são insuficientes para pensar o campo educacional.

A proposição que me parece mais adequada para os propósitos deste texto – tratar do campo educacional e particularmente do ensino de História – é aquela desenvolvida por Dardot e Laval (2016), que conceituam o neoliberalismo como uma combinação de racionalidade e mentalidade que se impõe a nós. Pensado dessa forma, como racionalidade neoliberal, estamos tratando de uma estratégia que opera por meio de práticas de poder e que busca produzir e governar nossas mentalidades. Nesse sentido, o neoliberalismo tem, então, um evidente componente educativo e pedagógico. Ele pode ser pensado como uma pedagogia cultural. O conceito de pedagogias culturais busca colocar em evidência a proposição, hoje em dia bastante aceita e difundida, de que processos pedagógicos estão em funcionamento em uma variedade de ambientes, e não apenas na escola. Tais processos envolvem não apenas relações de poder, como constituem um verdadeiro currículo cultural, conforme discutido em Andrade e Costa (2015) e Sabat (2001). A noção de currículo cultural ajuda a pensar que a racionalidade

neoliberal propõe uma trajetória a cada um de nós, um caminho, um percurso, tal qual um currículo. Ao propor uma trajetória, fica evidente que a racionalidade neoliberal pode ser analisada como processo de construção de sujeitos, e isso reforça a noção de uma pedagogia cultural em ação. Há uma diversidade de artefatos culturais que entra em ação nessa produção de um sujeito animado por uma mentalidade neoliberal, tais como produções da mídia, propagandas de governo, políticas públicas, brinquedos, estratégias de consumo, filmes, propagandas de produtos, valores socialmente incentivados, bem como elementos dos percursos escolares, como livros didáticos, programas, avaliações, regimentos escolares, tecnologias educacionais, regimes de formação de professores e professoras etc.

Todos esses elementos, dentro e fora da escola, operam no sentido de produção de um sujeito, armado de mentalidade neoliberal. Alguns dos traços dessa mentalidade já foram enumerados: a noção de meritocracia; o ethos de sujeito empreendedor individual; a cidadania que vem pelo acesso ao consumo de bens e serviços, e não pelo conjunto de direitos de exercício político; o desprezo por regulamentações que podem ferir a liberdade pessoal; a valorização da liberdade de expressão mesmo que essa implique na produção de um discurso de ódio contra grupos e instituições; certo apego à noção de família como base da sociedade; a constituição da figura do cidadão de bem como alguém que tem família e se reconhece como homem ou mulher “normais” em termos de gênero e sexualidade em oposição a todas as demais possibilidades de experimentação; evidente traço supremacista branco e desprezo em relação às estratégias de educação das relações étnico raciais; sentido de superioridade da civilização ocidental sobre os modos orientais de viver e de se organizar politicamente; em sintonia com o item anterior, certo sentido de hostilidade e desconfiança em relação à cultura oriental e seus valores etc. A racionalidade neoliberal se vale de uma diversidade de espaços sociais que produzem saberes e conhecimentos e ensinam sobre modos de vida, hierarquizando tais conhecimentos e modos, tendo em vista marcadores sociais da diferença como raça, classe, geração, gênero, orientação sexual, pertencimento religioso, região de nascimento, deficiência corporal ou não. Todas as categorias de análise acima citadas podem fazer parte de aulas de ensino de História. E é a partir de conflitos e vivências em torno delas que se podem endereçar questões ao estudo do passado. Essa é uma

das chaves para pensar uma aula de ensino de História habitada pelo que mais adiante vamos detalhar: os temas sensíveis, as questões socialmente controversas, os passados que nunca passam, as desigualdades que terminam por ser estruturantes nas sociedades. Essa é uma das estratégias para fazer acontecer o que nominamos no título desse texto, um ensino de História comprometido com a ampliação da imaginação política.

Ainda alguns comentários acerca das pedagogias culturais. Conforme analisa Sabat (2001), as propagandas dos mais diversos produtos não podem ser simplesmente analisadas como estratégias que visam seduzir possíveis consumidores. Mais do que isso, elas são estratégias de produção de identidades culturais. Dessa forma, agem produzindo escalas hierárquicas de valores, estabelecem regulação de condutas e modos de ser, validam ou invalidam comportamentos e gostos sociais, sancionam associações entre elementos simbólicos ou as marginalizam. Ao fim e ao cabo, ensinam como devemos ser homens ou mulheres; jovens, velhos ou adultos; pessoas do ambiente rural ou urbano; negros, pardos ou brancos etc. Todos esses processos regulatórios possuem evidente dimensão pedagógica e educativa. Analisar tais processos com o uso de ferramentas conceituais do campo da educação – como pedagogia, currículo, didática, identidade, modos de avaliação – mostra a produtividade de tais categorias para além dos muros da cultura escolar. Mais ainda, mostra que a cultura escolar tem conexões muito fortes com o entorno, operando nos dois sentidos: o que se aprende enquanto jovem nos anos escolares serve como parâmetro para atuações sociais quando adulto e em outros ambientes; e o que se vive em outros ambientes afastados da escola está presente no mais íntimo das atividades em sala de aula.

Retomando as argumentações de Dardot e Laval (2016), nos indagamos sobre como operam os esforços da racionalidade neoliberal para nos convencer de sua qualidade. Os autores afirmam que ela opera pela construção de “ficções socialmente plausíveis e eficazes”, que apontam caminhos e modos de trilhar esses caminhos. A principal estratégia, hoje já amplamente reconhecida pela dimensão que tomou em nossa sociedade, é a criação da ficção do sujeito liberal empreendedor, o homem empresário de si mesmo, a mulher que não tem patroa, o jovem que ingressa no mercado de trabalho já como líder de si mesmo. Ninguém que esteja lendo esse texto desconhece

a dimensão de tal ficção. Segundo dados oficiais do IBGE, o montante de trabalhadores informais no Brasil atingiu o percentual de 40% da força de trabalho, recorde da série histórica¹⁶. Mais do que a quantidade de pessoas nessa modalidade de trabalho, impressiona a naturalização do discurso do Microempresário Individual, do sujeito empreendedor, daquele que é ao mesmo tempo patrão e empregado, que faz seu próprio horário, que não tem que dar explicações a nenhum superior sobre suas decisões.

Há um evidente processo que mistura precarização desse tipo de trabalho – o mesmo levantamento do IBGE constatou que a renda média dos empreendedores individuais é menor do que aquela dos contratados em situação formal – com forte positividade da situação, vista por vezes como heroísmo empreendedor misturado com a promessa de lucros extraordinários no futuro. Temos aqui a situação em que há uma noção de liberdade econômica amplamente valorizada, acompanhada de diminuição das liberdades civis e dos direitos sociais. Sem esses últimos, não temos como imaginar uma sociedade de emprego, bem-estar e segurança. Perpassa o corpo social certa noção de que a modernidade vem por intermédio de uma concorrência de todos contra todos, sem espaço para solidariedade e menos ainda para políticas compensatórias entre sujeitos, pois que vivemos em uma sociedade profundamente desigual, onde as pessoas partem de pontos completamente diferentes para a arena da concorrência. Essas questões todas atravessam a cultura escolar por dois motivos principais. O primeiro deles é que, com as políticas públicas de inclusão escolar após a Constituição Federal de 1988, o Brasil conseguiu atingir patamares de matrícula de crianças e jovens na escola pública brasileira em níveis muito superiores às nossas marcas históricas. Dessa forma, se pode dizer que, no ensino fundamental, todos e todas estão na escola. Isso implica convívio entre crianças e jovens provindos de muitas situações diferentes. O segundo motivo é que, como já assinalado anteriormente, há um conjunto de pressões para moldar o percurso escolar em estreita sintonia com os valores do mundo do trabalho, o que se verifica em especial no ensino médio, hoje em dia objeto de disputas políticas enormes, com o envolvimento direto dos principais grupos financeiros do

16 Informação oficial do IBGE via Agência Brasil Empresa Brasileira de Comunicação. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-03/informalidade-cai-mas-atinge-38-milhoes-de-trabalhadores>. Acesso em: 3 jun. 2020.

país. Polêmicas e disputas que antes se davam de modo difuso na rua ou em outros ambientes, hoje em dia se transferiram para dentro da escola. Isso revela que a escola é, hoje em dia, local de vivência e formação das culturas juvenis; não há mais como pensar a condição de criança e de jovem sem ser em estreita conexão com a escola, o que é algo a ser comemorado, em um país onde a cobertura de matrículas sempre foi muito pequena.

Como últimos tópicos nessas questões que constituem o que estamos chamando de cesta básica das garantias de uma educação como bem público, e que fazem diferença na vida das crianças e jovens, abordamos as questões de gênero e sexualidade e a educação das relações étnico raciais. Na sociedade brasileira, repercutindo um processo que também ocorre na maioria dos países do mundo, as questões de gênero e sexualidade estão no coração das lutas pela democracia. Essa é uma conquista importante da ação combinada do movimento feminista, que iniciou há um século na reivindicação pelo direito ao voto das mulheres, e do movimento LGBTQIA+, que conquistou amplos direitos civis para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, pessoas com identidade queer, pessoas intersex, assexuais e outras identidades com diferentes orientações sexuais. Na sociedade brasileira, é evidente a centralidade das lutas em gênero e sexualidade em conexão com as lutas por direitos humanos e democracia. Não por outro motivo, o movimento “escola sem partido” e o movimento “ideologia de gênero” possuem ação articulada. Na totalidade das proposições legislativas encaminhadas por políticos conservadores, a censura aos temas em gênero e sexualidade na escola está presente. Em grande número de países do mundo, e no Brasil em particular, passamos de modo bastante rápido de uma situação de condenação da homossexualidade para uma situação de condenação da homofobia, inclusive com políticas públicas de educação sobre o tema, como é o caso do Programa Brasil Sem Homofobia (BRASIL, 2004). Tais conquistas dizem da qualidade da democracia que vinha se implantando no país, em conexão com a educação em e para os Direitos Humanos, também assegurada em lei. Todas essas iniciativas fazem valer a máxima de que democracia é o direito a ter direitos para grupos sociais que antes estavam marginalizados.

Tal conjunto de conquistas pode ser enumerado: as mulheres têm direitos iguais em todas as legislações do país e com isso vêm ascendendo na empregabilidade e no grau de escolaridade, embora ainda com diferenças

negativas em termos de salários e acesso a postos de comando; as minorias sexuais conquistaram amplo leque de direitos, dentre os quais o direito ao reconhecimento do casamento, transmissão de herança ao companheiro, inclusão de companheira em planos de saúde; grande número de empresas adota programas de equidade de gênero e de equidade de orientação sexual; a população de travestis e transexuais adquiriu o direito ao uso do nome social, amparada na noção de dignidade da pessoa; criaram-se numerosos equipamentos policiais e jurídicos para um atendimento respeitoso as pessoas das minorias sexuais, e para as mulheres vítimas da violência; na área da saúde temos programas que são referência mundial em termos do processo transsexualizador, dentre outras iniciativas. As conquistas no terreno da igualdade racial no Brasil foram igualmente impactantes: legislação sobre reserva de vagas para ingresso no ensino superior e nos concursos a cargos públicos; disposição de muitas empresas para instalar regimes de equidade racial; tema pautado em programas de alcance nas mídias; grande repercussão das questões raciais nos meios culturais; legislações específicas para abordagem desses temas no âmbito escolar, com produção de uma diversidade de materiais para docentes e discentes; sistemas mais ágeis de denúncia dos casos de racismo; centralidade nas discussões sobre os povos indígenas no país, dentre outras ações.

As modificações no âmbito das relações étnico-raciais, das relações de gênero e dos direitos para as minorias sexuais mostraram que esses são temas estruturantes das relações sociais no Brasil. Deram margem também a uma reação dos grupos conservadores, na forma dos já citados movimento “escola sem partido” e movimento “ideologia de gênero” e outros movimentos, que trazem certa marca de ressentimento, de desejo de retorno à velha ordem. São expressivas, nas manifestações dos grupos conservadores, as falas que valorizam um passado histórico da antiga ordem no domínio de gênero – mulheres submissas aos homens; da antiga ordem racial – negros em posições inferiores aos brancos; e da antiga ordem do domínio sexual – homens heterossexuais no topo, depois mulheres heterossexuais, depois homens gays, depois mulheres lésbicas, ficando para o final a população de travestis e transexuais. Em certas eleições presidenciais, notadamente a de Trump nos Estados Unidos e a de Bolsonaro no Brasil, há um ar de revanche do homem branco, ameaçado pela conquista de direitos de identidades antes

consideradas marginais e inferiores. Temos então um movimento social conservador de caráter ressentido. Esse elemento conservador e ressentido habita hoje em dia muitos dos ataques à educação pública, pela percepção clara de que foi em parte pela via da ampliação da escolarização e do ingresso no ensino superior que muitos integrantes dessas identidades minoritárias tiveram a voz cada vez mais audível. Quando pensamos em uma educação comprometida com a ampliação da imaginação política, com capacidade de forjar novos mundos, novos desejos, novos direitos, novas posições de sujeito, novos significados simbólicos, é de todos esses elementos acima discutidos que nos referimos.

Um ensino de História comprometido com a imaginação política

Tomando em consideração os elementos mais gerais postos no item anterior, abordamos agora um conjunto de questões que diz respeito mais diretamente ao ensino de História, que propomos que seja visto na ótica dos esforços de ampliação da imaginação política. Os elementos nomeados a seguir não estão em ordem de importância, todos são igualmente importantes. Ter capacidade de desenhar horizontes políticos mais ricos passa, como já citado anteriormente, pela qualificação da leitura, da escrita e da interpretação. Não é apenas na aula de Língua Portuguesa que se ensina isso. Também as aulas de História ensinam a ler, escrever e interpretar. Esse ensinamento não pode ser tomado apenas como aquisição de uma capacidade técnica. Ele deve ser visto como ferramenta política, que pode ampliar os horizontes de desenho de alternativas:

É necessário ter claro que desenvolver uma competência para a leitura (da palavra) implica contribuir no sentido da formação de um cidadão mais pleno, que possa, criticamente, se assenhorar de um mecanismo tradicionalmente utilizado pela classe dominante. Tomar posse da palavra não para refazer o circuito da discriminação, mas para forçar espaços de libertação. (CITELLI, 1994, p. 50).

Se ler é compreender o mundo, escrever e interpretar são formas de atuação sobre o mundo. São ações políticas no mais pleno sentido da palavra. É dessa forma que se conectam com o horizonte que estamos desejando, de imaginação política. Penso em uma escrita apaixonada, que tenha a força da alegria de imaginar mundos possíveis, melhores do que esse em que vivemos, e de ampliar conhecimentos. Não se trata de escrever na História apenas para descrever o que aconteceu. Mas de pensar alternativas, discutir saídas, imaginar novas formas de relações sociais. Ao mesmo tempo, escrever para partilhar interpretações e elaborar narrativas. Depois de um estudo denso acerca da escravidão nas Minas Gerais, elaborar narrativas sobre o que poderiam pensar senhores e escravos, senhoras e escravas, crianças, velhos, acerca da situação. Confrontar narrativas, perceber se dialogam com os conhecimentos que temos, apontados pela leitura das fontes. Dessas narrativas estabelecer afetos políticos, alianças possíveis, mapear conflitos de interesses. A História é uma ciência, e portanto, carregada de pensamento racional. Mas isso não significa que seja uma narrativa desapaixonada. Os afetos políticos guiam o debate sobre as sociedades do passado, e incidem sobre a sociedade contemporânea. Esse modo de pensar o ensino de História aumenta a potência de viver e de agir no mundo. Isso é o que estamos denominando de imaginação política, uma forma de resistência contra narrativas que estreitam os horizontes, que não estimulam os jovens a pensar em novos mundos.

Tão importante quanto ler, escrever e interpretar está o escutar nas aulas de História. Nos dias de hoje, com os ânimos exaltados, poucas palavras bastam para que a escuta cesse, pois o outro é identificado como alguém que não merece ser escutado. A ampliação de nosso horizonte político só vai acontecer se escutarmos as posições dos demais e tivermos um espaço de fala, e de escuta, adequados para expressar nossas posições. Para que isso aconteça, é necessário organizar o debate em aula, qualificar as posições em conflito e as regras do diálogo. A emergência dos discursos de ódio, por vezes confundidos com liberdade de expressão, é um dos entraves ao exercício do diálogo. O ódio manifestado em falas na sala de aula deve ser tomado

como o ponto de início de uma tentativa de entender o projeto de vida e de sociedade que revela. É uma tarefa difícil, mas necessária. Revela uma aula de história à altura dos acontecimentos atuais. Não podemos simplesmente desqualificar de imediato o outro pelo discurso do ódio, pois não podemos perder a possibilidade do diálogo, o que passa por escuta e fala. A perspectiva do conhecimento em História é de afetar os demais, e ser afetado por eles. Mais afetos, mais conhecimentos, mais rico o processo de ampliação da imaginação política. Uma aula de História é um considerável exercício de produção de *modus vivendi*, expressão antiga que indica os esforços de diálogo entre indivíduos e grupos cujas posições divergem. Temos hoje em dia uma cultura política bélica, que deixou de considerar quem pensa diferente como um antagonista e passou a colocar os que pensam diferente como inimigos a serem exterminados. Não será possível construir um horizonte político viável sem modificar tais disposições.

Um conceito politicamente útil nessa questão é o de lugar de fala¹⁷. Assumimos que a linguagem é um mecanismo de manutenção ou subversão das relações de poder. Seu uso implica reconhecer que o projeto colonizador desenvolvido pelas nações europeias criou e busca ainda manter identidades silenciadas e desautorizadas de falar, enquanto outras são estimuladas a manifestar sua voz. Não se trata exatamente de indivíduos, mas de identidades sociais, que não têm historicamente o direito de se expressar com voz própria, sendo em geral narradas por outros, supostamente mais autorizados a falar. Falamos aqui de opressões estruturais, que desautorizam grupos sociais de falar, antes mesmo que abram a boca. Reconhecer isso é fundamental para estabelecer um diálogo que efetivamente possa promover mudanças. Todo mundo tem lugar de fala, e expressar claramente de que lugar se fala combate o suposto universalismo da voz de alguns, que se autorizam a falar “em nome de todos”:

Há pessoas que dizem que o importante é a causa, ou uma possível “voz de ninguém”, como se não fôssemos corporificados,

17 Para uma exposição clara das tensões desse conceito sugerimos a reportagem intitulada “O que é ‘lugar de fala’ e como ele é aplicado no debate público”. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2017/01/15/O-que-%C3%A9-%E2%80%98lugar-de-fala%E2%80%99-e-como-ele-%C3%A9-aplicado-no-debate-p%C3%BAblico>. Acesso em: 3 jun. 2020.

marcados e deslegitimizados pela norma colonizadora. Mas, comumente, só fala na voz de ninguém quem sempre teve voz e nunca precisou reivindicar sua humanidade. Não à toa iniciamos esse livro com uma citação de Lélia Gonzalez: “o lixo vai falar, e numa boa”. (RIBEIRO, 2017, p. 90)

O delicado exercício de reconhecer que nem todas as pessoas falam a partir do mesmo lugar social é fundamental para um verdadeiro diálogo. As estruturas sociais que produzem desigualdade não atingem a todos e todas igualmente, embora se escute com frequência a frase “todos sofreremos no Brasil” ou “todos passamos por problemas com essa crise”. Os dados acerca da desigualdade e da concentração de riqueza e privilégio no Brasil não permitem tomar essas frases como verdadeiras. Por conta disso, um exercício de fazer reconhecer os lugares de fala é necessário. Esse exercício vai enriquecer a aula com muitas narrativas, que deverão entrar em diálogo. Com isso cada um amplia seu horizonte de imaginação política. Caso contrários, alguns vão repetir que sofreram, mas conseguiram vencer as dificuldades, outros que vão repetir que apenas sofrem, outros vão dizer que tudo que conseguiram foi por conta do esforço próprio, outros terão vergonha de falar sobre suas dificuldades. Não é porque cada um tem um lugar de fala que todos esses lugares se equivalem. Para alguns, o acesso a espaços de oportunidades está bloqueado ou consideravelmente reduzido. Outros nunca pensaram na cor de sua pele – porque ela nunca lhes foi motivo para impedir de alcançar algo.

Um dos principais desafios do ensino de História no contemporâneo é o enfrentamento do movimento “escola sem partido”, que visa reduzir, e no limite cassar, a liberdade de ensinar, princípio constitucional (BRASIL, 1988) e confirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A proposição alavancada por esse movimento quer fazer crer que os valores de ordem familiar têm precedência sobre os ensinamentos escolares. Dessa forma, professores e professoras não poderiam afirmar em aula nada que entrasse em conflito com os valores familiares. A legislação que tentam aprovar não esclarece que valores familiares são esses e nem discute a questão de que as famílias têm conjuntos de valores que não são homogêneos. Mas, com certeza, a proposição pretende abrir caminho para o uso da História como fonte de legitimação dos valores conservadores,

fundamentalistas e autoritários. Reconhecemos nas proposições, nos textos que encabeçam essas proposições, bem como nos comentários de seus proponentes, aquelas narrativas históricas que negam a ditadura civil militar; afirmam que o racismo não existe no Brasil, consideram a escravidão uma forma de trabalho humanizada pela bondade dos senhores, não reconhecem a homofobia, não aceitam a existência do holocausto, consideram os direitos humanos como algo que só serve para acobertar bandidos, desconfiam que as Nações Unidas sejam uma instituição dominada por comunistas, negam a mudança climática, não acreditam na existência de feminicídios, afirmam que no Brasil existe igualdade de oportunidades. No limite, pretendem fazer valer suas opiniões no confronto com a ciência e usam com vigor o *slogan* “meus filhos, minhas regras”, a indicar que antes de serem alunos e alunas, jovens ou crianças, os filhos são propriedade dos pais, o que remonta à legislação do pátrio poder do período colonial.

É bastante evidente que esse conjunto de atitudes e valores reforça a ideia que já discutimos acima: há uma nítida retórica de retorno ao passado, buscando estancar as conquistas do período democrático, com o avanço de narrativas de corte inclusivo, emancipatório e valorizador da diversidade. Deseja-se o retorno a um mundo supostamente organizado, onde cada um tinha seu espaço, mas claro está que nesse mundo as hierarquias de gênero, sexualidade, raça, geração, classe e nível de escolaridade eram mantidas com mão de ferro, impedindo a movimentação social. A vontade política de “empurrar” o mundo de volta a essa situação de um passado de suposta harmonia social tem propiciado o surgimento de um vigoroso discurso marcado pelo anti-intelectualismo e pelas proposições anti-ciência. Propostas educacionais que primam pelo diálogo, pelo debate, pela busca de fontes qualificadas são vistas com desconfiança e taxadas de ideológicas. Mas são elas que podem produzir mais democracia.

Finalizo esse texto passando a palavra a outra forma de escrita, que tem reconhecida potência para alargar nossa imaginação e ampliar nossos afetos políticos, e que é a poesia, ainda mais quando musicada. São excertos de duas poesias musicadas, aqui ordenados segundo nossos propósitos:

A lição sabemos de cor
Só nos resta aprender
Mesmo assim não custa inventar
Uma nova canção
Que venha nos trazer
Sol de primavera
Quero ver crescer nossa voz
No que falta sonhar¹⁸

Eu não sei dizer nada por dizer
Então eu escuto
Se você disser tudo que quiser
Então eu escuto
Fala
Se eu não entender não vou responder
Então eu escuto
Eu só vou falar na hora de falar
Então eu escuto
Fala¹⁹

18 Sol de Primavera, Beto Guedes, 1980, interpretação musical e letra completa disponível em: <https://www.letras.mus.br/beto-guedes/44548/>. Acesso em: 3 jun. 2020.

19 Fala, de João Ricardo e Luhli, música e letra disponível em: <http://www.luhli.mpbnet.com.br/discografia/luhli/fala.htm>. Acesso em: 3 jun. 2020.

Referências

- ANDRADE, P. D.; COSTA, M. V. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. *Revista Textura*, ULBRA Canoas, v. 17, n. 34, p. 48-63, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/1501/1140>. Acesso em: 3 jun. 2020.
- BRASIL. *Brasil Sem Homofobia*: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual. Disponível em: https://bvms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 3 jun. 2020.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 jan. 2020.
- BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.
- CITELLI, A. O. Conceitos de Leitura. In: MAGNANI, M. A. *et al* (org.). *Leitura: caminhos da aprendizagem*. São Paulo: FDE, 1994. p. 45-51.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- OXFAM BRASIL. *Pesquisa Nós e as Desigualdades 2019*. São Paulo: Oxfam Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/pesquisa-nos-e-as-desigualdades/pesquisa-nos-e-as-desigualdades-2019/>. Acesso em: 3 jun. 2020.
- RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.
- SABAT, R. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. *Revista Estudos Feministas*, UFSC Florianópolis, Ano 9, 2º sem. 2001, p. 9-21. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000100002/8891>. Acesso em: 3 jun. 2020.

Identidades de gênero e literatura: “Roberta”, de Flávia Helena

Divanize Carbonieri

O objetivo deste ensaio é apresentar, sobretudo aos professores da educação básica, algumas discussões a respeito das identidades de gênero, explicando conceitos de uso corrente, como sexo, gênero, orientação sexual etc. São investigados argumentos oriundos das ciências humanas e biológicas, descortinando um breve panorama sobre o assunto. Além disso, a literatura é empregada como um contraponto a esses discursos científicos, sendo que, por sua especificidade, pode proporcionar outro tipo de conhecimento a respeito das identidades, expressões e experiências de gênero, tão válido quanto o científico. Para tanto, foi escolhido como objeto de análise o conto “Roberta”, presente na coletânea *Sem açúcar* (2016) de Flávia Helena²⁰, uma jovem autora de Atibaia, no interior de São Paulo. Com esse exemplo, pretendemos demonstrar como o texto literário pode se constituir num facilitador para debates sobre tais temas no ambiente escolar ou universitário, tanto nas aulas de literatura propriamente ditas quanto nas de outras disciplinas.

20 Além de escritora, Flávia Helena é professora de literatura. Já publicou contos e poemas em diversas antologias. É autora da peça *Trama*, vencedora do edital do Programa de Ação Cultural (ProAC) da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo em 2013, e do livro de crítica literária *O fabricante de textos* (Penalux, 2015), a respeito do romance *Budapeste* de Chico Buarque. *Sem açúcar* é seu primeiro livro de ficção, também vencedor do ProAC-SP, de 2015.

Conceitos fundamentais

Para iniciar a discussão a respeito das identidades de gênero na literatura, é necessário primeiro delimitar o que estamos entendendo por gênero. Na acepção dicionarizada mais frequente, gênero é definido como o agrupamento de seres de acordo com características comuns. Assim, na biologia, os animais pertencentes ao gênero *canis*, por exemplo, reúnem semelhanças que permitem que os identifiquemos como cães, lobos, chacais ou coiotes. Na teoria da literatura, por sua vez, agrupam-se os textos de acordo com o gênero lírico, épico ou dramático. Num sentido mais lato, ainda se pode classificar toda espécie de criaturas ou objetos em gêneros mais amplos ou mais restritos, sempre se levando em consideração uma ou mais semelhanças entre eles.

Em relação às identidades de gênero, podemos dizer que o gênero se refere às características que são atribuídas a mulheres e homens e que indicam os modos como uma determinada sociedade os diferencia. Tal diferenciação se altera de cultura para cultura e de época para época. Então, aquilo que se levanta como diferença marcante entre mulheres e homens numa sociedade tradicional talvez não o seja numa sociedade urbana ocidentalizada, e vice-versa. Da mesma forma, o que os diferenciou no passado de uma coletividade não permanece exatamente igual no presente.

Além disso, o gênero não é algo que escolhemos, mas que nos é atribuído por outras pessoas quando nascemos. Geralmente essa atribuição é feita tomando por base os genitais da criança recém-nascida. Se ela apresenta uma vagina, o mais provável é que seja designada ao gênero feminino, receba um nome correspondente a essa condição e seja criada de acordo com o que se espera de uma mulher em sua comunidade. Se o bebê apresentar um pênis, ocorre o mesmo processo, porém, levando-se em consideração as características relacionadas à masculinidade. A autoidentificação com o gênero do nascimento acontece com a maioria das pessoas e prossegue por toda a vida. Porém, há um número significativo de indivíduos para quem as coisas se dão de outra maneira. Na contemporaneidade, cunharam-se os termos “cisgênero” para o primeiro grupo de pessoas e “transgênero” para o segundo.

O fato de se levar em conta sobretudo os genitais das crianças para a atribuição do gênero relaciona-se ao entendimento de que haveria uma continuidade entre sexo e gênero ou um destino biológico para o gênero ancorado no sexo. O próprio sexo seria visto como algo natural, pré-dado, homogêneo e imutável. Contudo, é preciso recordar que a percepção que a humanidade tem do sexo também é histórica, também se alterou no decorrer do tempo. Nem sempre a humanidade reconheceu a existência de dois sexos distintos, o feminino e o masculino. Ao contrário, na Antiguidade era aceita a noção de um sexo único, presente em homens e mulheres, cujas diferenças visíveis seriam de grau, e não de categoria.

Aristóteles, em seus tratados sobre os animais,²¹ afirma que os órgãos genitais da mulher teriam uma configuração inversa aos do homem. Dessa forma, a diferença é que o órgão sexual masculino seria projetado para fora e o feminino teria a mesma forma, só que projetada para dentro. Para Aristóteles, a mulher não teria calor corporal suficiente para transformar o sangue menstrual no sêmen presente no homem, que seria o maior responsável pela concepção dos filhos. Nesse sentido, ela seria vista como um “homem insuficiente”, cuja insuficiência era, no entanto, fundamental para a geração de descendentes. Como a mulher cessa de menstruar quando engravida, Aristóteles entendeu que o sangue menstrual tinha uma função importante na concepção, porém, apenas como uma espécie de base material, a partir da qual o sêmen do homem “esculpiria” o feto. A participação da mulher na concepção seria apenas a de alimentar em seu útero o feto que havia sido formado pelo sêmen do homem até que estivesse plenamente desenvolvido para o nascimento. Depois de Aristóteles, Cláudio Galeno, um médico do período romano, também ofereceu explicações para a concepção humana que inferiorizavam a mulher e a sua participação na reprodução:

[o]ra, assim como a humanidade é o mais perfeito de todos os animais, dentro da humanidade, o homem é mais perfeito do que a mulher, e a razão para essa perfeição é o seu excesso de calor, pois o calor é o principal instrumento da Natureza. Consequentemente, naqueles animais que têm menos calor, a fêmea é menos perfeita do que o macho, pois ela é mais fria do

21 Partes dos animais, História dos animais, Geração dos animais.

que ele. Na verdade, assim como a toupeira tem olhos imperfeitos, embora certamente não tão imperfeitos quanto são aqueles de animais que não têm nem traços deles, assim também a mulher é menos perfeita do que o homem, no que concerne às partes reprodutivas. Tais partes foram formadas dentro dela quando ainda era um feto, mas, por causa da deficiência de calor, não puderam emergir e se projetar para fora, e isso, apesar de tornar o próprio animal que estava sendo formado menos perfeito do que aquele que é completo em todos os aspectos, não proporcionou nenhuma desvantagem para a raça; pois é necessário haver uma fêmea. De fato, não se pode pensar que o Criador iria propositalmente fazer a metade de toda a raça imperfeita e, como tal, mutilada, a menos que houvesse alguma grande vantagem nessa mutilação. (GALENO apud FONSECA, 2013, p. 78-79, tradução nossa).

Galeno, portanto, também apresenta a noção de um sexo único, entendendo a mulher apenas como um homem menos perfeito, justamente pela diferença de sua genitália. Ele chega inclusive a considerar tal imperfeição uma mutilação, causada pelo Criador, para atender aos fins reprodutivos da espécie. Na verdade, as concepções de Aristóteles e Galeno ratificavam o *status* inferior que a mulher tinha nas sociedades antigas, dando a essa inferioridade uma explicação fundamentada na natureza.

A ideia da presença de um sexo único na humanidade só evoluiu para a percepção que temos hoje de haver dois sexos, o feminino e o masculino, a partir do Renascimento. A razão para isso é que os estudiosos puderam voltar a realizar autópsias, que haviam sido proibidas durante a Idade Média, e, com isso, o conhecimento a respeito do corpo humano avançou bastante. Foi possível constatar que a vagina não é um pênis voltado para dentro, mas um órgão sexual diferente. Da mesma forma, as partes reprodutivas da mulher têm suas características próprias, distintas daquelas dos homens. Mas a constatação dessa diferença não acarretou o questionamento da posição subalterna da mulher, que continuou a ser vista como inferior, usando-se como justificativa adicional o fato de ela ter o coração e o cérebro menores do que os dos homens. Além disso, ainda demorou mais tempo para que os cientistas entendessem que o óvulo era tão importante para a formação do novo ser quanto o espermatozoide.

Em suma, a concepção que temos hoje a respeito dos dois sexos biológicos nem sempre existiu. Ela surgiu num determinado momento histórico, o que significa, inclusive, que pode se alterar num período vindouro, em virtude de possíveis transformações sociais e científicas que ocorram nas sociedades do futuro.

Além de seu caráter histórico, o sexo biológico também não tem uma natureza tão homogênea e incontestável como normalmente se supõe. Isso acontece porque a determinação do sexo se fundamenta numa condição tripartite, ilustrada pelo quadro a seguir.

Quadro 3

	sexo cromossômico	sexo hormonal ²²	sexo anatômico
Masculino	XY	testosterona	pênis
Feminino	XX	progesterona, estrogênio	vagina

Sendo assim, a maioria das pessoas parece manifestar uma continuidade entre esses três aspectos, o que equivale a dizer que uma parcela majoritária das mulheres apresenta cromossomos XX em suas células, predomínio de progesterona e estrogênio em seus organismos e é dotada de vagina. A maior parte dos homens, por sua vez, tem cromossomos XY, predomínio de testosterona e a presença de pênis. Porém, sabemos que também ocorrem descontinuidades com considerável frequência. Um grupo de indivíduos pode nascer com variações cromossômicas em decorrência de algumas síndromes conhecidas, como a de Klinefelter (XXY) e a de Turner (X). O predomínio dos hormônios sexuais também varia durante a vida das pessoas em virtude dos mais diversos fatores, havendo ainda distúrbios hormonais congênitos. Além disso, algumas crianças nascem com o que se convencionou chamar de genitália ambígua, ou seja, com algum grau de indefinição na parte genital²³.

Essas incongruências revelam que mesmo o sexo biológico não é algo completamente estável. Na verdade, para Judith Butler (1993), as diferenças sexuais materializadas nos corpos são indissociáveis das práticas discursivas de um determinado grupo. A reiteração desses discursos reguladores

22 Em termos de sexo hormonal, devemos falar em predomínio de hormônios, uma vez que ambos os sexos apresentam todos os hormônios sexuais, em quantidades variáveis.

23 Crianças dessa condição são chamadas de intersexuais.

a respeito do sexo é que causaria a sua materialização naquilo que parece ser natural, mas que é, de fato, uma construção discursiva. Butler também afirma que “[o] fato de que essa reiteração é necessária é um sinal de que a materialização nunca está realmente completa, de que os corpos nunca obedecem completamente às normas pelas quais a sua materialização é compelida” (BUTLER, 1993, p. 2, tradução nossa). Em outras palavras, há uma instabilidade constante na materialização do sexo, apontando para diversas possibilidades de rematerialização a partir do discurso.

Considerar o discurso fundamental para a materialização do sexo implica compreender que os significados atribuídos às diferenças anatômicas e biológicas entre os seres humanos são lidos e entendidos dentro das relações de gênero. Nesse sentido, para Butler, o sexo é o mesmo que gênero, pois tudo o que se afirma sobre ele é decorrência do que se pensa a respeito das características e papéis de gênero manifestados por mulheres e homens em suas coletividades. Sexo e gênero partilham, inclusive, do aspecto reiterativo. Num outro momento, por exemplo, Butler (2008) define o gênero como “a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos dentro de uma moldura regulatória bastante rígida que se congela no decorrer do tempo para produzir a aparência de uma substância, de um tipo natural de ser” (BUTLER, 2008, p. 45, tradução nossa).

Portanto, os gestos e atitudes que são identificados socialmente como típicos de homens e mulheres, na verdade, foram aprendidos e repetidos à exaustão ao longo da vida das pessoas, criando uma ilusão de naturalidade. Podemos pensar na metáfora do ator que interpreta tantas vezes o mesmo papel a ponto de confundir-se com o personagem. Por isso, Butler considera que o gênero é *performativo*, uma vez que é algo que se *interpreta*.

Contudo, se é possível, pelo aspecto discursivo e reiterativo, pensar que o sexo é gênero, não se pode dizer que o gênero seja sexo, mesmo que isso pareça paradoxal. Em outras palavras, a identidade de gênero não é predefinida pelo sexo. Ainda que o sexo anatômico das pessoas apresentasse uma morfologia binária (masculino, feminino) incontestável (o que vimos não ser o caso), o gênero “homem” não estaria restrito apenas aos portadores de pênis; e o gênero “mulher”, às portadoras de vagina. De acordo com Butler, “*homem* e *masculino* podem tranquilamente significar tanto um

corpo feminino quanto um masculino” e que “*mulher e feminino*, tanto um corpo masculino quanto um feminino” (BUTLER, 2008, p. 9, tradução nossa).

Se a diversidade de corpos é um fato, a de gênero também o é. Existem múltiplas identidades de gênero. Além de mulheres e homens cisgêneros e transgêneros, há pessoas que se identificam de acordo com uma concepção não binária do gênero. Essas pessoas podem se reconhecer como homens e mulheres simultaneamente ou como pertencentes a uma região intermediária entre esses dois gêneros ou, ainda, como algo totalmente diferente. É importante abrir espaço para manifestações de gênero alternativas porque novas identidades podem surgir e, de fato, surgem no decorrer do tempo. Uma mesma pessoa pode inclusive mudar de identidade de gênero durante a sua vida, e, mesmo as pessoas que se mantêm, em geral, identificadas com o gênero que lhes foi atribuído ao nascer assumem hora ou outra comportamentos considerados característicos de ambos os gêneros tradicionais. Na verdade, o que entendemos por gênero se baseia em concepções estereotipadas a respeito dos papéis sociais desempenhados por mulheres e homens. Desde o surgimento dos Movimentos Feministas no final do século XIX e início do XX, muitos dos papéis tradicionais das mulheres foram questionados e alterados. As mulheres começaram a assumir posições na sociedade antes inteiramente ocupadas por homens, adotando inclusive indumentárias consideradas masculinas, como as calças compridas, por exemplo.

Com uma maior resistência, mas de forma gradual os homens também têm assumido papéis antes considerados apenas femininos, como o cuidado com os filhos, a realização das tarefas domésticas etc. Hoje, no século XXI, é praticamente impossível afirmar que um comportamento é exclusivo de mulheres ou de homens sem que surjam diversos exemplos que contradigam tal afirmação. Ao que tudo indica, caminhamos para uma diluição ainda maior dos gêneros, pelo menos no Ocidente, embora muita desigualdade ainda exista entre eles.

Identidade de gênero é algo distinto de orientação sexual e afetiva, que significa se sentir atraído por um determinado grupo de pessoas. Heterossexuais são aqueles que se atraem sexual e afetivamente por pessoas do gênero oposto; homossexuais, por pessoas do mesmo gênero; bissexuais, pelos dois gêneros tradicionais (mulher e homem); pansexuais, por todos

os gêneros, tradicionais ou não; e assexuais, por nenhum dos gêneros. Essas diferenciações, no entanto, não são estanques, e as pessoas podem manifestar orientações sexuais e afetivas variadas ao longo do tempo. Além disso, as orientações sexuais e afetivas não são exclusividade de nenhum gênero, podendo ser manifestadas por qualquer um deles.

Até aqui, discutimos os conceitos científicos mais atualizados a respeito de sexo e gênero. Ainda que o discurso das ciências humanas e biológicas tenha sido fundamental para o reconhecimento de diversas condições físicas, sociais e subjetivas das pessoas, ele talvez ainda seja limitado no que se refere a produzir, nos sujeitos, uma possível identificação com alguém que vive numa condição oposta ou alternativa à sua. Nesse ponto, revela-se a importância da literatura, que pode oferecer representações a respeito das identidades e expressões de gênero bastante criativas e questionadoras, como veremos a seguir.

Gênero na literatura: “Roberta”, de Flávia Helena

A princípio, devemos problematizar o conceito de representação. Como o estamos concebendo, mesmo que ainda mantenha, em seu campo semântico, muitos significados relacionados à mimese e à reconfiguração do real, a ênfase está posta em seu aspecto político. De acordo com Regina Dalcastagnè (2005), por exemplo,

[...] representação é uma palavra que participa de diferentes contextos – literatura, artes visuais, artes cênicas, mas também política e direito – e sofre um processo permanente de contaminação de sentido. *O que se coloca hoje não é mais simplesmente o fato de que a literatura fornece determinadas representações da realidade, mas sim que essas representações não são representativas do conjunto de perspectivas sociais.* (DALCASTAGNÈ, 2005, p. 16, grifo nosso).

A noção de representação como representatividade, tal como é vista por Dalcastagnè, permite que questionemos quais são os grupos sociais e, no que nos interessa mais de perto aqui, as identidades de gênero que estão sendo representadas na

literatura. Como professores de literatura, é nosso trabalho apresentar aos estudantes obras literárias representativas de diversas perspectivas sociais e identitárias para fomentar a tolerância e a inclusão, necessárias para o bom convívio em sociedade.

Nesse último caso, a literatura cumpriria a sua função humanizadora, identificada por Antonio Candido (1995). Para ele, a literatura nos humaniza, não porque necessariamente nos torne pessoas melhores, mais generosas e afáveis. Ela nos humaniza porque pode possibilitar a nossa identificação com diversas condições humanas, inclusive com aquelas em relação às quais a princípio sentimos aversão. A literatura é capaz de nos fazer vislumbrar as dimensões do humano, que vão muito além do modo como vivemos nossas vidas, abrangendo outras concepções de mundo, situações e experiências.

Para atingir esse objetivo, o professor de literatura deve, contudo, atentar para o viés que está sendo oferecido pelas obras selecionadas em suas aulas. Se a maior parte dos textos lidos e estudados pelos alunos manifesta apenas uma visão de elite, com exclusividade ou predomínio de protagonistas do sexo masculino, brancos, cisgêneros, heterossexuais, de classe média ou alta, uma grande parte das outras perspectivas sociais está sendo deixada de lado. Essa lacuna certamente não contribui para que os jovens desenvolvam uma visão mais tolerante em relação à diferença. E os alunos que não se encaixam nessa representação de grupos dominantes se ressentem pela falta de representatividade, o que pode acarretar problemas com autoestima e a sensação de inferiorização.

O conto “Roberta” de Flávia Helena, por exemplo, pode suscitar importantes discussões a respeito da condição de vida das pessoas que manifestam identidades ou expressões de gênero diversas daquelas estabelecidas em suas sociedades. É uma narrativa curta e de linguagem acessível, o que poderia facilitar sua leitura por alunos de diferentes séries e idades. No entanto, em virtude de sua temática complexa e densidade de sentidos, acreditamos que ela pode ser mais bem trabalhada com alunos do ensino médio ou da graduação. O texto é aqui oferecido na íntegra:

Na primeira vez, os pais não entenderam muito bem.
Como aquela saia poderia ter aparecido?

De um desenho que ele fez, durante a aula de artes. Com giz de cera mesmo. Desenhou as pregas, o cós. Tudo. No dia seguinte, tinha a peça de verdade.

Havia pedido a roupa de Natal, mas a mãe achou mais prudente negar. Naquele lugar, não era costume esse tipo de coisa.

É que as pessoas de lá não estavam habituadas a essas indefinições. Para eles, homem era homem; mulher, mulher. E cada um com aquilo que lhe cabia. Onde já se viu menino ficar andando de saia por aí?

Por sorte, o garoto percebeu logo que tinha essa inclinação. Digo, de desenhar as coisas e elas aparecerem. Do jeito que ele queria.

Os vestidos que ele gostava de usar, por exemplo. As tiaras para o cabelo. Pulseiras, anéis. Mesmo um sapato com um pouquinho de salto.

Não demorou muito para começarem a chamá-lo de bichona. Mas o menino foi levando a vida, assim, desenhando.

Já na adolescência que percebeu: se podia criar as coisas, poderia se recriar também.

Primeiro apagou a barba. Depois delineou o formato do rosto, com a mandíbula mais delgada. Aumentou os cílios, afinou as sobrancelhas. Redefiniu o contorno da boca e pintou os lábios com lápis de cor.

Foi só voltar de um passeio, feliz com a cara nova, que viu a janela do seu quarto quebrada. Cinco pedradas na vidraça.

Tentou colar com durex. Deu certo.

Como os cacos se juntaram rápido, pensou que poderia inventar o que quisesse usando novos materiais e outras técnicas.

Fez os seios que tanto desejava. Com massinha de modelar. Também, cortou o sexo usando uma tesourinha sem ponta. Apagou qualquer resquício da antiga pele com liquidpaper. Depois foi se arrumando como queria, com lápis preto e caneta esferográfica. Fez os contornos com canetinha.

Virou Roberta.

Não demorou muito para a vizinhança saber da novidade. Logo no dia seguinte, enquanto ela estava sozinha, dois rapazes invadiram a casa com um cabo de vassoura na mão. Um deles segurou a moça. O outro enfiou, com força, o pau por dentro dela rasgando a bexiga e os intestinos.

Da dor, foi impossível se livrar, mas conseguiu remendar os cortes com cola branca e tirar as manchas dos hematomas com aguarrás.

E foi embora da cidade.

Perambulou por alguns dias e encontrou um terreno vazio, que parecia sem dono.

Construiu sua morada aos poucos. Em algumas partes, usava cartolina, em outras, argila. Papel contact transparente para os vidros. Papel crepom para as cortinas. O jardim, ela pintou com tinta guache. Tinha margaridas e girassóis, além de alguns pequenos arbustos.

Com a casa pronta, viu que era hora de ser mãe.

Em uma semana, esculpiu bem o bebê.

O corpinho, fez com massinha de modelar mesmo, marrom escuro. O cabelo com lã preta e os olhos com botões.

Tem quem diga que a criança foi abandonada por uma mulher bêbada que passava pelo bairro.

Bobagem.

A pele tem até um brilho dourado de tão linda. Chama-se Rosa. (HELENA, 2016, p. 103-5).

Como podemos ver, uma voz de terceira pessoa conta a história de Roberta, que dá título ao conto. No início, ela ainda não é apresentada com esse nome, aliás, com nome nenhum, e a narradora ou narrador emprega o pronome “ele” e o substantivo “menino” para se referir à personagem. A narrativa acompanha a sua trajetória da infância à vida adulta, podendo ser talvez dividida em três momentos, cujos pontos de maior tensão são situações violentas, havendo uma atenuação ou resolução do conflito ao final. Uma das características da escrita de Helena, presente na coletânea e especificamente nesse conto, é o retrato de situações em que o cotidiano e o insólito se mesclam, criando a sensação de que algo bastante familiar está sendo examinado por uma nova óptica.

Naquele que seria o primeiro momento da narrativa, exatamente o referente à infância, a/o protagonista já aparece como uma criança que não corresponde aos papéis de gênero normatizados em sua sociedade, desde cedo impostos aos seus membros. Contudo a palavra “gênero” não surge no texto, sendo obliterada talvez pela atmosfera do insólito, que, nesse caso,

se refere ao poder de dar forma às coisas apenas por desenhá-las. Roberta, que, como já foi dito, ainda não tinha esse nome, desenha a princípio objetos que lhe são negados pela mãe e que se referem a itens da indumentária tradicionalmente considerada feminina: saias, vestidos, tiaras, pulseiras, anéis e sapatos de salto alto. A mãe julga por bem não lhe dar esses presentes porque “as pessoas de lá não estavam habituadas a essas indefinições. Para eles, homem era homem; mulher, mulher”.

Mesmo na infância, a situação da/do protagonista já envolve algumas situações de violência. A primeira violência encontra-se nessa negação da mãe e principalmente na não aceitação da sociedade de que a criança seja o que ela de fato é e vista o que gosta. Está na imposição de delimitações rígidas de vestimenta e comportamento para mulheres e homens, algo bastante artificial em vista da imensa diversidade presente nas pessoas. A segunda violência consiste nos xingamentos que passa a ouvir em virtude de ser quem é, como “bichona”, por exemplo. Um homem que assume adereços e gestos femininos é frequentemente ridicularizado pelos outros homens que se mantêm atados ao padrão de comportamento masculino, sendo visto como alguém que desiste de uma posição de privilégio para se nivelar ao patamar inferior reservado às mulheres e a tudo que é feminino na sociedade. Dessa forma, o enfoque na violência como uma experiência familiar das crianças dessa condição revela o quanto isso está naturalizado, o quanto esses episódios são corriqueiros no dia a dia das comunidades contemporâneas. O modo que a/o protagonista encontra de superar ou resistir à violência é continuar desenhando.

O segundo momento é o da adolescência, em que Roberta passa da simples criação de objetos para a recriação de si mesma, redesenhando a própria aparência e tornando-a mais “feminina”. Esse ato parece estar relacionado à quebra da vidraça da casa por cinco pedradas, ou seja, houve uma escalada da violência, dos insultos verbais para a atitude de destruição de um objeto próximo à/ao protagonista. A partir da percepção de que poderia consertar a vidraça apenas com durex, Roberta começa a intensificar a transformação do próprio corpo, com massinha de modelar, canetas coloridas e tesoura sem ponta. Tal metamorfose equipara-se àquela que muitas vezes é realizada pelas pessoas transgêneras, com o uso de hormônios e cirurgias, para adequar o corpo à identidade de gênero subjetiva. É nesse momento, inclusive, que a

personagem recebe, por fim, um nome de mulher, e o pronome empregado na narrativa passa a ser “ela”.

A “ousadia” de Roberta parece despertar ainda mais a fúria dos membros da comunidade, uma vez que dois homens invadem a sua casa depois disso. Finalmente, a violência alcança o seu corpo, bem aquele que havia transformado. Os homens a violentam com um cabo de vassoura, dilacerando suas entranhas. O fato de assumir a forma feminina parece ser lido pelos agressores como uma licença para atingi-la com a violência do estupro, tradicionalmente perpetrada contra as mulheres. Roberta é igualada às mulheres cisgêneras, mas apenas como um alvo da misoginia. Tornar-se uma mulher significa também tornar-se uma vítima potencial de violência sexual. Os ferimentos infligidos a Roberta são muito graves, e, se a narrativa se desse apenas no nível do cotidiano, provavelmente causariam a sua morte. Mas ela não morre, mais uma vez se salvando por meio do insólito: “[d]a dor, foi impossível se livrar, mas conseguiu remendar os cortes com cola branca e tirar as manchas dos hematomas com aguarrás”.

A terceira parte do conto se inicia com a mudança de cidade da personagem. Longe da comunidade que a desprezava e violentava, ela parece estar melhor. Constrói sua casa com uma série de materiais mais comuns em trabalhos escolares: cartolina, argila, papel crepom, tinta guache. No terreno do cotidiano, esses materiais não servem para erigir uma construção em virtude de sua evidente fragilidade. Mas na região do insólito, constroem o abrigo seguro que Roberta tanto precisa, inclusive para ser mãe.

Nessa parte, não há situações violentas, a não ser talvez pela maledicência das pessoas, que dizem que o bebê que Roberta cria a partir de massinha de modelar e lã é, na verdade, um enjeitado. A narradora ou narrador se posiciona em relação aos boatos, afirmando ser tudo uma “bobagem”. Não importa se Roberta criou mesmo a criança ou se a adotou depois de ela ter sido abandonada, pois as duas coisas são verdadeiras, considerando-se as duas camadas narrativas, o insólito e o cotidiano. De fato, o importante é a beleza da criança e o fato de que ela parece significar o desabrochar de uma nova vida, assim como uma rosa que se abre depois da chuva.

Considerações finais

Podemos dizer que é o contraponto entre o cotidiano e o insólito que permite um desfecho mais esperançoso para a narrativa em “Roberta”. No mundo real, a violência sofrida por inúmeras pessoas transgêneras frequentemente acaba em tragédia. Não são poucas as que optam pelo suicídio para escapar às situações de humilhação que experimentam. Ainda mais lamentável é o fato de o Brasil ser um dos países que mais matam transexuais e travestis no mundo. Helena não se furta de retratar toda essa violência em seu conto, mas há uma tentativa de reelaboração valendo-se do insólito, que se constrói como uma espécie de realização dos sonhos da pessoa que é oprimida por sua identidade e expressão de gênero.

É uma via “fácil” para Roberta transformar o que quiser em sua vida, corpo e aparência. Essa facilidade, contudo, é tingida pela constatação sombria de que tais coisas na realidade não são tão simples de se obter. Então, não é uma narrativa que escapa à realidade a partir da fantasia, mas que, ao contrário, expõe a crueza de situações cotidianas violentas e opressivas com a inserção do insólito. Tal é a sensibilização que a literatura é capaz de realizar nos leitores, que podem, assim, se identificar com a condição de personagens como Roberta, mesmo que vivam a experiência do gênero de forma diferente.

Referências

ARISTÓTELES. *Obras completas*. Partes dos animais. v. IV, tomo 3. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 2010.

ARISTÓTELES. *Obras completas*. História dos animais. Livros I-VI. v. 4, tomo 1. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 2006.

ARISTÓTELES. *Obras completas*. História dos animais. Livros VII-X. v. 4, tomo 2. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 2008.

ARISTÓTELES. *Obras completas*. Geração dos animais. v. 4, tomo 5. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 2010.

BUTLER, J. *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*. New York: Roudedge, 1993.

BUTLER, J. *Gender trouble*. New York; London: Routledge, 2008.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

DALCASTAGNÈ, R. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, Brasília, n. 26, 2005, p. 13-71.

FONSECA, P. Misoginia, o mal do homem: postulados filosóficos e literários do mundo antigo e do seu legado medieval. *Acta Scientiarum: Language and Culture*, v. 35, n. 1, 2013, p. 75-85.

HELENA, F. *Sem açúcar*. São Paulo: Penalux, 2016.

Uma história da história única

Naine Terena de Jesus

Durante o XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (XII ENPEH), realizado na Universidade Federal de Mato Grosso no ano de 2019, tive a oportunidade de participar da Mesa 2 – Para além da história única.

A temática proposta para esta mesa, composta majoritariamente por historiadores, me chamou a atenção justamente por eu não ser profissional graduada nesta área. Dessa forma, estar na mesa seria uma maneira de possibilitar minha contribuição, a partir de uma perspectiva de vida e de problematizações que me ocorrem a partir das narrativas que tenho acompanhado por parte dos povos indígenas.

Quando se fala em história única, logo me vem à mente a conturbada história da colonização do Brasil e os anos que transcorreram nesse processo de ocupação territorial, cultural e social deste território. Esse processo desconsiderou a presença dos povos indígenas que aqui já habitavam, buscando de todas as formas lhes impor sistemas de vida diferentes do que estavam acostumados a ter. Para a resistência desses povos sobreviventes, restou-lhes o apagamento histórico, ou a tentativa de apagamento, carregado de estereótipos e preconceitos.

Com uma linguagem muito próxima da tradição oral, sem muitos recursos além da minha própria fala, procurei exemplificar a constituição de uma história excludente por qual passamos, sendo este o conteúdo apresentado neste texto. Para o texto também não busco uma linguagem totalmente acadêmica, pois tento manter a fidelidade na fala realizada no dia da mesa, com o intuito de aproximar narrativas, narradores e expectadores de lugares de falas, quase sempre mais distantes do universo acadêmico.

Retomando então ao centro do texto – a história única –, posso dizer que ele tem sido tema de problematizações, por quase sempre abordar perspectivas dominantes ou colonialistas. Grupos e movimentos sociais considerados minoritários têm, nos últimos anos, requerido seu lugar de fala dentro da oficialidade histórica narrada no Brasil, a partir da educação e dos meios de comunicação. Isso porque a dita história oficial também considerada a história única desta nação, omite e invisibiliza pequenos grupos que não estão inclusos em ou que não interessam aos grupos de poder a sua visibilização.

Dessa forma, tem sido cada vez mais frequente, que novas histórias sejam escritas e ganhem visibilidade pelas mãos de ativistas e membros de grupos socialmente excluídos, como os povos indígenas, ciganos e quilombolas.

A narrativa de uma história única tem trazido grandes danos à esses grupos, que além de viverem por séculos em contexto de invisibilidade têm, como ônus deste contexto, vivenciado situações de racismo, preconceito e discriminação. O racismo, sem dúvida, é um dos motores para a desigualdade social, e a luta diária para produzir teorias-antirracistas tem sido o mote de ação de muitos pesquisadores oriundos desses grupos sociais ou ativistas deles.

Povos originários mantêm um extenso arcabouço de histórias a serem contadas e trazem nelas informações importantes para reconfigurar as relações do ser humano com o mundo e consigo mesmo. Como uma guardadora de narrativas, obtive muitas delas no processo de escuta e as resguardo como instrumentos de reflexão.

É nesse ponto que gostaria de chegar durante a fala no evento. A possibilidade de contar uma história que ouvi há um tempo. Uma história de aventura, com heróis e ação. Essa história que narrei para o público do ENPEH, tomando para mim a função de contadora de histórias de um mundo fabuloso.

Era uma vez um país que entrou em uma guerra, colocando muitos homens na linha de frente dessa luta. Regiões inteiras foram afetadas pela explosão de violência e caos, que toda guerra produz. As tropas avançavam em diferentes direções para alcançar o inimigo e manter a soberania nacional.

Nesse país, existiam áreas muito remotas que muitos dos líderes dessas tropas desconheciam, e por isso se mostravam em desvantagem com relação

ao seu oponente. Matas densas, falta de alimentos e medicamentos e esgotamento físico. Essa batalha se deu num cenário como esse.

O cansaço já tomava conta desses grupos de soldados, que cada vez mais adentravam localidades nunca vistas por eles, o que lhes causavam esgotamentos físicos e mentais e, dessa forma, a redução das tropas. É nesse cenário que surge o herói da narrativa.

Um pequeno vilarejo, composto por moradores antigos da localidade, que dominavam todo o ambiente, foi o que restou naquela região. Parte do vilarejo já havia sido evacuado, pois seus moradores fugiram em busca de lugares mais seguros para enfrentar o período de guerra. Os soldados, por sua vez, abandonaram o local. Todos acabaram deixando esse território, exceto aquela comunidade, que se manteve ali, numa continuidade do modo de vida adotado por seus antepassados.

Aos poucos soldados que passaram em fuga por aquele local, ofereceram alimentos, remédios oriundos da mata densa e local para descanso. Vendo a fragilidade das tropas e dos governantes daquela nação, o líder deste grupo residente no vilarejo resolveu elaborar estratégias de afastamento do inimigo, que alcançava cada vez mais o vilarejo. Organizando seu grupo, estabelecendo relação direta com a exploração da mata densa, guardando alimentos e preparando medicamentos a partir das ervas locais, traçaram estratégias de ação. Buscou apoio nos dirigentes das tropas para conseguir armamentos, mas foram abandonados. Posteriormente, conseguiram algumas armas, devido à fuga da tropa oficial.

Este líder, junto de seus guerreiros, atuou fortemente no enfrentamento dos inimigos, conseguindo afastá-los do vilarejo e ganhando a admiração dos soldados das tropas, que então tornaram-se aliadas (momentâneas). Como em toda história de heróis, logo, esse líder foi abatido pelo inimigo, tornando-se uma figura importante para a história desse país, e sendo apresentado nos livros didáticos como uma figura ilustre que deve ser reconhecida por todas as gerações. Todos os anos, em data comemorativa, este líder e seu grupo são lembrados de maneira festiva pela contribuição que deram para as fronteiras desta grandiosa nação.

Assim se encerra essa história, que poderia fazer parte de qualquer roteiro cinematográfico bem escrito. A intenção de narrá-la faz sentido quando

retorno ao tema da mesa: a história única. Mesmo com uns retoques mais fantásticos e de ação, digo ao público que esta não é uma história de ficção. Ela foi parte de um episódio da história do Brasil que não é relatada com frequência, mas pode ser encontrada nos escritos de Alfredo Taunay, sobre a guerra do Paraguai. Segundo Bittencourt e Ladeira:

Pelo livro ‘Retirada da Laguna’ sabemos que os Terena participaram como soldados na campanha da guerra. junto com os demais soldados, sofrendo as calamidades da guerra. (2000, p. 57).

A questão pertinente nesta fala é relacionada ao fato de que os ameríndios foram fundamentais para o Brasil em diferentes episódios, como esse da guerra do Paraguai. As narrativas de Taunay nos apontam que quando as tropas brasileiras se retiraram, os indígenas Terena e Guaicurus-kadiweus foram os únicos que se mantiveram na defesa do território brasileiro na fronteira, utilizando de tecnologia própria para deter o avanço paraguaio até que o exército brasileiro pudesse se recompor.

Segue-se a narrativa feita por Bittencourt e Ladeira no livro *A história do Povo Terena*:

Os Terena do Naxedaxe estavam pintados com urucum e jenipapo e carregavam lanças e espingardas. As espingardas, Taunay ficou sabendo depois, haviam sido tiradas do depósito de armas de Miranda, quando os índios se armaram por conta própria para se defender dos paraguaios [...] Depois de visitar essa aldeia, Taunay escreveu que, apesar do longo contato com o branco, o povo Terena ainda mantinha sua tradição. (2000, p. 60).

Sobre a história que contei anteriormente, preciso narrar, ao menos, uma parte da sua versão original, escrita pelo Visconde de Taunay, para encaminhar para a problematização que busco neste texto/fala proferida durante o evento.

Segundo Bittencourt e Ladeira (2000), Taunay escreveu em uma de suas obras (Entre nossos índios) que encontrou na Serra de Maracaju uma mulher Kinikinau que chorava a morte de seu filho, cujo nome era Pacalalá.

Este é o líder que na minha narrativa liderou os indígenas da pequena localidade contra as tropas inimigas. Esta localidade citada na minha narrativa trata-se do município de Miranda, localizado em Mato Grosso do Sul:

A primeira coisa que Pacalalá fez depois de eleito capitão foi pedir que seu povo abandonasse a aldeia em busca de refúgio. Enquanto velhos, mulheres e crianças carregavam o que era possível para as matas da serra de Maracaju, Pacalalá foi com trinta rapazes até Miranda pedir armas às autoridades brancas, para enfrentar os paraguaios que se aproximavam. Chegando em Miranda, Pacalalá e seus companheiros perceberam que ninguém na cidade tinha intenção de resistir aos paraguaios e as autoridades se recusaram a entregar armas aos índios. Alguns dias depois, todos os brancos fugiram de Miranda, deixando o arsenal da cidade cheio de armas e munições. Os Kinikinau, juntamente com os Terena, Layana, entraram no arsenal e se armaram sozinhos, antes que os paraguaios chegassem e foram para a serra de Maracaju. (2000, p. 62).

Taunay também faz uma descrição da figura de Pacalalá, destacando sua forma física ao mesmo tempo que reforçava sua inteligência, como escrevem Bittencourt e Ladeira:

Era rapaz de pouco mais de vinte anos; tipo soberbo de robustez, índio de raça pura, como lhe denunciavam a cor de cobre vermelho, as feições angulosos, os molares salientes, os dentes acerados e magníficos. Os olhos pequenos e vivíssimos, e o queixo acentuado denunciavam-lhe a inteligência e a energia. (2000, p. 62).

As autoras continuam a narrativa sobre a liderança de Pacalalá, destacando habilidades dele e de seu grupo na procura e produção de alimentos:

[...] Quando os índios chegaram à serra, os brancos também tinham se refugiado lá e estavam passando fome. Logo os Kinikinau e os Terena começaram a fazer suas roças e em pouco tempo havia comida para todos [...]. Em 1866, quando as tropas brasileiras ainda estavam muito longe de Miranda, Pacalalá foi com seis Kinikinau e dez Terena até um canavial na margem direita do rio Aquidauana, para fazer rapadura. (2000, p. 62).

O Livro *A história do Povo Terena* traz também a narrativa feita por anciãos do povo Terena acerca da Guerra do Paraguai, utilizando-se das memórias que esses guardavam da Guerra e de como os Terena estiveram neste episódio. Essas narrativas reportam-se a outras personagens Terena que foram importantes durante o combate, e que foram lembradas como guerreiros que lutaram em prol das suas comunidades e da nação brasileira.

Por fim, de acordo com o livro, Taunay enfatiza que a partir de sua observação, mesmo os Terena tendo extenso contato com a sociedade nacional, não perderam suas características indígenas. Considero sempre esta ponderação importante, visto que vivemos no Brasil um dilema do “índio verdadeiro”, algo que também é uma construção colonizadora sobre como o indivíduo indígena deve viver e se portar diante das trocas culturais a que estão inseridos.

Retomando o “fio da fala”, esclareço o motivo pelo qual preferi utilizar como ponto de apoio o livro escrito por Bittencourt e Laderia, *A história do povo Terena*, ao invés da obra original de Visconde de Taunay. A escolha se deu de forma orquestrada para que possamos refletir sobre o motivo pelo qual este livro didático escrito pelas pesquisadoras não teve distribuição massiva fora do contexto Terena, o que nos leva a entender que o público-alvo é o povo Terena. Este é um dos materiais didáticos muito utilizados por professores em escolas indígenas deste povo, justamente porque traz nele uma história referente aos Terena, que não é contada em livros didáticos distribuídos em escolas regulares do Brasil, conforme apresenta a obra:

Os livros de História escrevem pouco sobre as populações indígenas, omitindo muito da participação destes povos na história de toda a nação brasileira. Este livro nasceu, assim, da vontade de deixar uma história escrita de um povo que vive há centenas de anos no território brasileiro, possuidor de um passado de lutas e de conquistas cuja memória histórica precisa ser conhecida, discutida, repensada. (página de apresentação, 2010).

Cabe ressaltar que o material está disponível em pdf em domínio público, tendo sido distribuído para algumas unidades escolares Terena de maneira impressa. Sobre a observação das autoras acerca da ausência indígena nos livros didáticos, trago para ilustrar essa ausência um trabalho de mono-

grafia que orientei no ano de 2018, da Unemat Polo Matupá, cujo título era “A representação dos povos indígenas nos livros didáticos utilizados no ensino EJA (ensino de jovens e adultos) de Matupá/MT”, escrito pela professora Isabel de Almeida Silva.

A pesquisa desenvolvida por Silva realizou a análise das representações indígenas nos livros didáticos utilizados no ensino de História da modalidade de ensino de jovens e adultos (EJA) do Centro Educação Estadual Luiza Miotto Ferreira, localizado no município de Matupá/MT.

A pesquisadora observou a coleção escolhida pela unidade escolar para utilização em sala de aula, buscando problematizar as abordagens relacionadas aos indígenas nos materiais acessados durante a pesquisa.

Do conjunto de obras exploradas e da composição textual realizada pela pesquisadora, podemos destacar um ponto em comum em várias das obras às quais teve acesso:

Observa-se que os autores fazem a abordagem textual com temas atuais, porém nunca deixando de lado aquela imagem que retrata o indígena do período de Cabral, às vezes oriundos de pinturas de viajantes ou retratados por artistas em diferentes fases do Brasil. Tais imagens trazem sempre a representação do indígena com pouca roupas e em uma ambiente de floresta, armados com arco e flecha, retratando uma realidade que já não faz parte da vida de muitas etnia, distorcendo o olhar dos leitores de forma a generalizar, pois o primeiro contato do leitor é com a imagem, e somente após se realiza a leitura do texto como e a assimilação entre um e outro. (2018, p. 31).

Em suas considerações, Silva aponta a necessidade de um suporte maior para o ensino da história indígena, desde a elaboração de materiais didáticos até a melhoria na abordagem realizada por professores da temática.

Após analisar os livros utilizados pelo EJA em Matupá, considera-se que é necessário suporte para a escola, melhoria nas abordagens dos livros didáticos para que essas sejam mais completas, conteúdos que mostrem a realidade atual dos povos e não somente retratarem como se os mesmos ainda vivessem no período Cabralino, além da capacitação dos professores para

estarem atuando de maneira a estarem contribuindo para que os indivíduos possam se reconhecer e se aceitar como parte dessa cultura originária. (2018, p. 40).

Cabe ponderar que a região em que a pesquisa foi realizada está nas mediações de diferentes áreas indígenas, como dos povos Terena, Kayabi, Panará, entre outros. Trazer algumas ponderações desta monografia também se relaciona às maneiras de atuação de novos historiadores e a como os materiais didáticos ainda trazem construções desafinadas acerca das populações indígenas. Trazendo para o contexto do livro de Bittencourt e Ladeira, num paralelo de conteúdo, problematizo o porquê do limite da circulação da obra ao público “interessado” na temática. Não deveria esta narrativa ser contada nos demais livros de história da nossa rede de ensino, e Pacalalá e seus companheiros, citados pela ação nesta guerra?

Vemos em diferentes regiões do país, monumentos alusivos à Guerra do Paraguai e às figuras heroicas que nela lutaram. Mas nenhuma referência a presença indígena nesse processo. Aqui, reforço a invisibilidade de Pacalalá e demais indígenas da região de guerra, mas sabemos que outros episódios são omitidos em uma história oficial. Se buscarmos referências, em todas as regiões do Brasil, teremos a ativa participação de indígenas em momentos históricos.

Tem-se a impressão de que aos indígenas restam as polarizações de suas figuras, como aquele indivíduo inútil à sociedade por estar em terras ricas e prósperas para um “desenvolvimento” (exploração de riquezas), que não contribui para um desenvolvimento da nação; aquele que vive do assistencialismo e tutelado pelo Governo Federal; ou aquele que romanticamente foi constituído para o imaginário nacional, com uma aura especial, que está conectado à natureza e qualquer tentativa de mudança de lócus de vida e atuação o faz perder sua identidade originária. A famosa discussão do “indígena que usa tênis, deixou de ser indígena”.

Também pouco ouvimos falar sobre o desdobramento da guerra para as populações indígenas dessa região. Sabe-se que o pós-guerra trouxe o deslocamento de aldeias inteiras, a perda de espaços territoriais, entre outros danos, como a propagação de preconceitos contra os indígenas, além de mortes de indígenas devido às disputas de terras originárias com o latifúndio, presente em toda a região de Mato Grosso do Sul.

Na ocasião de minha fala no evento, relembrei algumas situações de discriminação ocorridas dentro do município de Miranda, contra indígenas da etnia Terena. Um deles foi o caso ocorrido em um restaurante, conforme recorte da notícia veiculada pelo site Campo Grande News, em 15 de outubro de 2013:

[...] Ela explica que foi em companhia do pai e de outros parentes visitar os indígenas que participam da retomada em Miranda. Na volta, Zuleica conta que foi com a família no restaurante para fazer uma refeição antes de voltar para Aquidauana. Enquanto terminavam de comer, um dos garçons do estabelecimento disse que o restaurante iria “parar de atender os índios”. A justificativa repassada pelo gerente aos indígenas foi que o atendimento não seria mais feito em razão dos donos do local. “O gerente disse que era ordem da chefia e que iria parar de atender a gente”. (DIAS, 15 out. 2013).

Esta é uma das muitas situações que envolve o conflito diário entre os moradores locais e as comunidades indígenas da região de Miranda. A invisibilidade da presença das comunidades enquanto componentes ativos de uma vida socioeconômica, política e histórica faz com que se acirrem as disputas e a ignorância a respeito das contribuições destes para a sociedade nacional.

Os veículos que movem o reconhecimento da participação histórica dos Terena e de outros povos na constituição e sobrevivência de localidades como essa fazem com que as relações se tornem mais densas. Há algum tempo tem sido reivindicada a inserção dessas populações na chamada “história oficial” e a celebração das contribuições dos povos originários na construção do Brasil.

Ao trazer a narrativa escrita por Taunay, de maneira fantasiosa e espetacular, busco obter do espectador o olhar de curiosidade para a história que conto. Olhares aguçados e interessados no desenrolar da história e certa simpatia para com a personagem principal, no caso o herói que surge de uma comunidade que se mantém no local foco de ataques dos inimigos.

Esse interesse na narrativa fantasiosa, de aventura, demonstra o quanto personalidades e personagens heroicos ainda habitam nosso imaginário. De como eles nos ajudam a formatar pensamentos e subjetividades. Esta

maneira encontrada de apresentar personagens excluídos de uma narrativa oficial também se torna uma forma de reivindicar uma revisão histórica. Por que em episódios como a Guerra do Paraguai não se tem tantos relatos acerca da participação indígena no campo de batalha? A história de Pacalalá ilustra muitas das outras histórias não contadas de maneira oficial.

Nos últimos anos, tem-se reforçado uma nova maneira de se constituir materiais didáticos, para que se retire os indígenas de um passado distante. Algumas novas produções didáticas já trazem um indígena real e vivo no século XXI. Se antes grande parte dos livros focavam em apresentar sociedades indígenas somente no período do contato, dando a entender que eram povos que viviam no passado, uma nova estrutura de política inclusiva propõe a alteração desses contextos.

Nesse contexto, tive a oportunidade de ser avaliadora de duas edições do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE Temático). Um processo que requeria dos avaliadores o reconhecimento dessas outras histórias e o entendimento de como era importante que elas chegassem até os alunos nas escolas públicas brasileiras. O objetivo deste Programa era atender às bibliotecas das escolas da rede pública de ensino, com obras de referência, para ampliar a compreensão de professores e estudantes sobre as temáticas da diversidade. Tenho a informação que uma das edições correu tudo bem com a aquisição das obras selecionadas, mas em outra, por algum trâmite burocrático (penso eu), nunca foram adquiridos os livros selecionados pelos avaliadores. Nos últimos anos, essa última situação tem se repetido. A Lei n. 11.645/2008 propõe outras leituras da história indígena no Brasil. Propõe que não se deve focar na história única, contada de maneira unilateral. Estamos num período de retomada de papéis e personagens na escrita de uma nova história, onde pensadores oriundos dos povos indígenas e movimentos sociais diversos se colocam na missão de construir novas fontes, teorias e conhecimentos, registrando-os em seus textos acadêmicos, na literatura e nas artes. Porém, também são tempos de discordâncias, onde grupos hegemônicos questionam o que se ensina nas unidades de ensino do Brasil.

Tempos em que as informações se diluem com facilidade nas redes sociais e que muitas falsas verdades têm sido propagadas. Neste tempo, o monitoramento das informações despejadas nas redes sociais tem sido necessário.

A explosão de *fake news*, de novos fatos, de inverdades contribuem para a desconstrução de um processo de ampliação de espaço de vozes oriundas de lutas daqueles que sempre foram colocados à margem da história.

Tais ações têm orientações para serem como são. Atingir laços e relações virtuais e presenciais, criando um embaraço nas informações e, dessa forma, no entendimento da diversidade do Brasil. Se esse espaço vem sendo conquistado a partir da manutenção de diálogos e, também, de bases culturais sólidas que carregam ensinamentos sobre um mundo que existiu, o mundo que existe e um outro que está por vir, ele também está passando por um intenso maremoto de informações que são despejadas para a audiência, fomentando o pensamento excludente.

Cabe aos grupos que constituem estudos, pesquisas, teorias, escritos e adentram em universos de ensino monitorar a constituição das verdades. Ainda que essas pessoas também tenham suas atuações afetadas neste momento, podem ser fundamentais para a constituição de uma narrativa justa para a história do Brasil.

Contar uma história, a partir da história única, tem sido uma maneira bastante eficaz e lúdica de entender a necessidade da revisão dos nossos materiais de estudos e escritas. Nos traz a oportunidade de pensar nossa função dentro do universo de produção intelectual, capaz de abarcar diversas vozes e, dessa forma, colaborar de maneira eficaz com as inúmeras tentativas de apagamento e exclusão, vivenciadas no Brasil até os dias de hoje.

Referências

- BITTENCOURT, C. M.; LADEIRA, M. E. *A história do povo Terena*. Brasília: MEC, 2000.
- DIAS, A. M. Índios terena denunciam preconceito sofrido em restaurante de Miranda. *Campo Grande News*. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/interior/indios-terena-denunciam-preconceito-sofrido-em-restaurant-de-miranda>. Acesso em: 8 ago. 2020.
- SILVA, I. A. *A Representação dos povos Indígenas nos Livros didáticos utilizados no Ensino EJA (Ensino De Jovens E Adultos) de Matupá/MT*. Monografia (História – Parceladas). Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat), 2018.
- TAUNAY, V. *Entre os nossos índios: Chanés, Terenas, Guanás, Laianas, Guatós, Guaycurus, Caingangs*. São Paulo: Museu Paulista, 1931.

Para além da história única: experiências no seio da escola

Lucas Santos Café

Experiências de uma história única em uma escola quilombola na Bahia

Abril de 2012. Era minha primeira experiência como professor efetivo em uma escola pública da rede estadual da Bahia. O momento era vivido com muita intensidade por toda família. As expectativas eram grandes, pois, pela primeira vez, tínhamos em nosso círculo alguém que havia ingressado e concluído os estudos de nível superior. Em nosso lar, esse fato era extremamente representativo, ou, por que não, revolucionário. Pensem na emoção de avós analfabetos vendo o neto letrado, o primeiro dentre várias gerações, a conseguir realizar um sonho coletivo ao se tornar um professor diplomado. Reflitam sobre a emoção de um pai, trabalhador rural, que estudou até a 5ª série, e, aos 18 anos, seu maior sonho era comprar uma bicicleta quebrada, vendo um de sua prole se tornar educador. Imaginem a felicidade de uma mãe, feirante, que viu o filho sair do balcão da feira livre para ser “protagonista” nos bancos escolares. Uma experiência que deveria ser comum e corriqueira em outras casas; na nossa, significava uma mudança de rumo. Era nada mais nada menos que uma nova história que se desenhava na vida daqueles sujeitos. Contrariando as narrativas triunfalistas racistas que imperam no imaginário das periferias, tínhamos ali um jovem negro, de família pobre, que estava alcançando o sucesso em sua empreitada de buscar um “lugar ao sol”.

E minha primeira experiência como professor não foi em uma escola qualquer. Aos 24 anos, fui o primeiro e único professor efetivo a tomar posse na Escola Quilombola – Colégio Estadual Onildo Raimundo de Cristo. O primeiro, porque a escola era nova, recém-inaugurada para atender aos estudantes do Orobó, uma região rural quilombola de Valença, cidade litorânea, localizada no baixo-sul da Bahia. E o único, pelo motivo de nenhum outro professor querer tomar posse para trabalhar em uma escola quilombola de zona rural, 30km afastada do centro da cidade, cujo acesso se dá por estrada de chão que, durante o inverno, vira um lamaçal; no verão, formam-se “crateras lunares”.

Se pretendemos desnaturalizar os processos e propor uma ideia que seja para além de uma história única, não podemos deixar margem para ingenuidades. Existe uma história única sobre as populações quilombolas e rurais brasileiras, que não é traduzida tão somente pela falta de direitos civis e sociais, cuja ausência, segundo José Murilo de Carvalho (2002, p. 09), faz com que essas populações vivam como cidadãos incompletos ou até mesmo como não-cidadãos.

Essa história única e preconceituosa sobre as comunidades tradicionais também impera no imaginário da população comum e é possível identificá-la, por exemplo, na mente de professores que se recusam a trabalhar em escolas rurais, sobretudo quilombolas, e se utilizam de desculpas generalizantes, cujo teor é adubado pelo racismo estrutural.

Antonio Sérgio Alfredo Guimarães explica que o racismo pode ser entendido como “uma forma bastante específica de ‘naturalizar’ as diferenças sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais” (1999, p. 12). Naturalizado, o racismo é disseminado em nossa sociedade, sendo praticado de forma consciente e inconsciente.

O comportamento racista é identificado nos que se negam a trabalhar em uma escola quilombola, mas também naqueles que, quando estão trabalhando nessas comunidades, acreditam que são os únicos detentores do conhecimento e provedores da verdade. Destarte, a história única pode se vestir de diferentes e variadas roupagens, desfilando de forma diversa na passarela da escola.

Em minha própria família, havia os que não aceitavam o fato de um filho, que se graduou em uma universidade federal e estava prestes a concluir um mestrado em outra, ser aprovado em um concurso público muito concorrido e, como resultado de todo esforço, acabar trabalhando na “roça” juntos com os “quilombolas”. Esse pensamento preconceituoso e racista só pode ser comum em uma família de negros, só pode ser reproduzido sem o mínimo de constrangimento, pelo fato de existir uma naturalização de elementos colonizadores noviços na vida social brasileira, sobretudo, da permanência do racismo, traduzido na naturalização das classificações e hierarquizações sobre os seres humanos existentes na sociedade brasileira (GUIMARÃES, 1999, p. 33). Em síntese, esse discurso no seio de uma família negra revela a força do imaginário social, sob o qual todos estão submetidos porque é força cristalizadora e institucionalizada. Por que uma família negra teria de agir diferente se lhe foi ensinado a pensar dessa forma?

Essa naturalização maléfica, que ocorria naquele ambiente, afetava diretamente os quilombolas, que não queriam ser reconhecidos por esse termo e não desejavam criar ou ter nenhuma relação de identidade com a terminologia. “Quilombola” era tudo que as pessoas – quilombolas – do Orobó não queriam ser.

Poucos eram os que, por questões políticas, se identificavam com a palavra e, ao fazer isso, também assinavam um contrato com a discriminação, uma vez que assumir-se quilombola significava ser cada vez mais racializado e estigmatizado (até mesmo na comunidade).

No primeiro dia de aula, também momento da inauguração da escola, pude observar vários acontecimentos, sobre os quais já havia lido e estavam sendo colocados à prova. A inauguração aconteceu pela manhã, com a presença de várias autoridades, que nunca mais pisaram seus pés na comunidade – e também no prédio escolar. Eram pessoas que foram somente para a solenidade, uma forma de serem vistos e se mostrarem. A população (pais, responsáveis, estudantes, colaboradores da escola etc.) também estava presente e muito feliz, uma vez que a inauguração de uma instituição que ofertasse o ensino médio era a realização de um grandioso sonho.

Por outro lado, o nome da escola não homenageava um general, um coronel ou um prefeito qualquer, como é comum no Brasil, mas sim um cidadão

conhecido na região e tido como herói por todos, pois, durante toda a sua vida, defendeu a comunidade em busca de valorização e reconhecimento dos trabalhos ali desenvolvidos, como a produção agrícola (cravo, cacau, guaraná, banana, urucum etc.).

Onildo Raimundo de Cristo era conhecido por ser um homem que não tinha medo de falar. Era aquele que ia na rádio defender o Orobó e seu povo. Entre outras palavras, o homenageado parecia ser uma pessoa que questionava a história única, não aceitando os lugares predeterminados que a sociedade afirmava que ele, como quilombola, deveria ocupar.

Durante a inauguração, fui convidado para fazer uma fala de recepção e boas-vindas aos estudantes. Na oportunidade, referenciei a questão da identidade e me apresentei como alguém que iria lutar para dar voz àquelas pessoas que, historicamente, eram excluídas da democracia e, portanto, não gozavam da cidadania. Estava tomado pela euforia e pelo desejo de poder transformar vidas. Sentia, naquele momento, como se fosse uma espécie de vanguarda revolucionária.

Imbuído de um sentimento de transformação, naquele “esperançar” freiriano (FREIRE, 2014), não fui capaz de perceber que não se precisava dar voz àquela comunidade, uma vez que voz elas tinham e sempre tiveram. Na verdade, o que aquelas pessoas precisavam era ser ouvidas. É no silêncio de quem ouve e não na mudez de quem fala que está a raiz do problema. Na época, não entendia que, como aborda Djamilia Ribeiro (2019), é impossível falar “por”. Descobri depois, e isso se deu pela experiência e trabalho naquela escola, que o caminho do diálogo se dá pelo ouvir, pelo aprender e pelo falar “com”.

Os estudantes pareciam, o que fui aos poucos sentindo, não receber bem aquela fala que expressava uma vontade nutrida por uma abundante militância política. A questão da identidade rural e quilombola não era algo que agradava aos ouvintes. Várias expressões de discordância puderam ser vistas a partir do que foi enunciado. Aquelas pessoas estavam incomodadas pelo fato de alguém querer falar por elas, indicar-lhes caminhos que elas deveriam seguir de agora em diante. Percebi, naquele mesmo momento, que o discurso não soava agradável, mas tinha a crença de que isso acontecia devido ao nível de alienação que acometia toda aquela gente.

À noite, realizamos nossa primeira aula na escola. O primeiro contato foi com uma turma da Educação de Jovens e Adultos, público majoritariamente feminino e de mulheres negras. Havia estudantes de diversas faixas etárias, sendo que cerca de 90% da turma tinha idade acima da do professor. O meu discurso militante “salvacionista” permaneceu durante a aula. Diante daqueles estudantes, expus que se iniciava uma nova era dentro do Orobó, porque a inauguração da escola representava uma mudança de rumos na história da comunidade quilombola. Era o que eu acreditava.

Falar antes de ouvir é um equívoco cometido com frequência por professorxs, sobretudo, pelxs mais jovens. A influência da educação tradicional e bancária nos faz acreditar que somos detentores da verdade. No caso dxs professorxs de História, somos influenciados ainda pela crença de uma história única, teleológica, etapista, progressista e predeterminada. Ao chegar com meu discurso salvacionista, nem parei para pensar de que realmente aquelas pessoas deveriam ser salvas. Porém, logo percebi que uma das coisas das quais elas queriam se salvar era do meu discurso enviesado e excludente.

Naquele espaço, onde a sociedade só enxergava “roceiros”, eu via professorxs, médicxs, engenheirxs, advogadx, administradorxs em futuro muito próximo. Foi então, que a fala de um estudante, de aproximadamente 40 anos, provocou uma importante reflexão sobre qual seria o papel e lugar do professor naquela comunidade. Afirmava ele que eu parecia um pastor querendo pregar uma verdade a ser seguida. Pontuou que o discurso era vazio e soava aos ouvidos como falacioso, pois não tinha conhecimento sobre a realidade que eles viviam no interior daquela comunidade. Continuou dizendo que uma coisa era o que se aprendia nos livros, e outra era o que a vida os tinha ensinado.

A interpelação me deixou abalado. Fui pego de surpresa, solicitei, no entanto, que o estudante continuasse e explicasse o que era que a vida os havia proporcionado de experiência. Pensei em Paulo Freire naquele momento (FREIRE, 1987).

O estudante, então, fez um relato de como a história única é nociva para a construção de uma sociedade plural e humanitária. As palavras cantadas por ele denunciavam as dificuldades vividas, apontavam para a ausência de direitos civis e sociais, para uma vida marcada pela opressão política,

pela dominação econômica e para a hierarquização sociorracial. Lembrou também que outros arautos da liberdade já haviam aparecido por lá com a promessa de transformar a vida dos quilombolas, mas depois desapareciam como neblina ao esquentar do sol.

Esses arautos, lembrava ele, eram pesquisadores que estudavam a comunidade, diziam para todos ali que eles eram quilombolas e, por isso, tinham uma série de direitos a serem reivindicados. Produziam vídeos, faziam fotos, realizavam entrevistas e faziam uma série de promessas. Promessas vazias de quem quer “falar por” e não “falar com”. Depois sumiam.

Abdias do Nascimento (1978, p. 55-57) chama a atenção para este tipo de desvio cometido por pesquisadores, geralmente brancos ou europeus, das classes médias e altas, que, ao trabalhar com comunidades tradicionais, folclorizam suas culturas e transformam os atores sociais em objeto. O estudante, portanto, em outras palavras, dialogava com Abdias e analisava o meu comportamento, similar àqueles que por ali passavam, que levavam de tudo e nada deixavam.

Para o estudante, não havia diferença entre um coronel, um político tradicional, um professor e um pesquisador. Todos apareciam apenas para ditar regras, para definir o que era certo e o que era errado. Chegavam para apontar suas verdades. Enfim, todos chegavam criando aquilo que Boaventura de Sousa Santos denomina de linhas abissais (2009, p. 24).

Em tom de desabafo, questionou o fato de ter falado sobre a chegada de uma nova era que transformaria a vida da comunidade ao lhes impor novas “oportunidades”. No questionamento, ele apontou que a população deveria ser reconhecida e respeitada como era, ou seja, como uma comunidade tradicional de agricultorxs, com conhecimento e histórias de vida, não deveria ser necessário que eles se transformassem em médicxs, advogadx e engenheirxs para que passassem a ser consideradas pessoas com dignidade.

Por fim, o estudante falou que estava cansado de promessas e ilusões, afirmando que a escola funcionaria mais como um passatempo ou como ponto de encontro para a população, servindo, no máximo, para que conseguissem um diploma e se orgulhassem da conclusão do ensino médio. A realidade em que eles viviam apontava para algumas verdades que podem ser traduzidas pelas palavras silenciamento, dominação e exploração.

Outrxs estudantes também falaram e seguiram a mesma linha de raciocínio do colega. Era preciso receptividade e sensibilidade para compreender aquele momento. Demandas parecidas e diferentes foram apresentadas. Foi o dia em que eu fui para ensinar e saí de lá aluno. Transformei-me num ser que aprende dialogicamente numa troca de saberes. Era ali que entrava Paulo Freire: aprender mais do que ensinar, ou melhor, ensinar e aprender em conjunto.

Aquelas falas me levaram à conclusão que, apesar das boas intenções, eu também chegara ali com a ideia de trabalhar numa narrativa excludente, criando linhas abissais. A partir daquele momento, a certeza que tinha é que seria necessário superar, ou seja, desnaturalizar concepções e reconhecer a necessidade de lutar por um fazer que pensasse para além de uma história única. Talvez o caminho mais fértil fosse reconhecer que, naquela comunidade, tinha-se muito mais a aprender do que ensinar e poderia, desse modo, ter a possibilidade de compreender as feridas e dores de uma população que não queria e ainda não quer ser taxada ou limitada por quem quer que fosse.

Versões de uma história única em uma escola federal de educação tecnológica em Mato Grosso

Agosto de 2016. Uma professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Primavera do Leste convidou-me para uma reunião. Desejava falar sobre um acontecimento relacionado a uma pesquisa que ela desenvolvia dentro da instituição e que envolvia a participação de alguns estudantes do ensino médio. Nos institutos federais, é comum a participação de discentes em projetos de iniciação científica e o convite era para conversarmos sobre um caso de racismo que ocorrera durante uma das etapas de seu trabalho.

Em um primeiro momento, a professora procurou a gestão do Campus para relatar o acontecido. Porém, acreditando que o trato com o caso talvez não fosse adequado, ela solicitou minha ajuda.

Dois foram os motivos que contribuíram para que o convite fosse realizado. O primeiro, referia-se a uma percepção da professora da necessidade de o caso ser refletido com profundidade e por alguém que compreendesse o tema.

Quando praticado entre estudantes em ambiente escolar, a discriminação racial geralmente é desconfigurada e vista, muitas vezes, tão somente como simples brincadeira. Dagoberto José Fonseca (2012) mostra como determinadas piadas, brincadeiras e anedotas servem para explicitar a fragilidade da nossa democracia racial, pois quando se analisa essas situações com o devido cuidado, verifica-se que são veículos importantes de propagação e enraizamento do racismo.

O segundo motivo dizia respeito à cor de minha pele. A professora também me procurou por eu me identificar e por ser negro. Ela partiu de um dos princípios existentes nas relações étnico-raciais no Brasil, a ideia de que só sendo negro para se interessar por “questões de negro”. Em uma sociedade marcada pela negação do racismo e pela permanência de uma história única que afirma que não existe discriminação racial, balizada – mais uma vez pelo mito da democracia racial – a conclusão de muitas pessoas é que só sendo negro para se preocupar com o racismo, uma vez que o racismo seria preocupação exclusiva da população negra.

Pensar dessa forma é um equívoco, uma vez que as relações étnico-raciais dizem respeito a toda a sociedade. Se negros são marcados negativamente pelo racismo, os brancos serão beneficiados com os privilégios da branquitude. Sendo assim, discutir as relações étnico-raciais é um dever coletivo, pois se alguém está sendo desprovido de seus direitos devido a cor de sua pele e de suas características fenotípicas, existe alguém que está tirando proveito dessa situação.

Na reunião com a professora, foi-me detalhado o acontecimento. Em uma pesquisa de opinião, alguns estudantes que faziam parte do projeto tinham a missão de aplicar questionários e realizar entrevistas. O objetivo era mapear as sugestões dos estudantes para a construção de uma escola melhor. Uma das perguntas era bem simples: o que você gostaria que mudasse em nossa escola para a construção de um ambiente melhor?

Dois estudantes brancos, de família “sulista”²⁴, quando foram interpellados por um entrevistador negro (também estudante), não hesitaram:

24 Primavera do Leste é uma das cidades mato-grossenses de colonização sulista, sendo sua elite econômica, política e social composta majoritariamente por descendentes de europeus oriundos da região sul do país, sobretudo, do Rio Grande do Sul.

“Queremos que todos os negros sejam retirados de nossa escola. Professores e alunos. Aqui não é lugar de negro. Todos devem sair daqui. Devemos enviar todos de volta para os canaviais e para as senzalas. Estes que são os lugares apropriados para eles. Quando tirarmos todos negros daqui, teremos uma escola muito melhor”.

Não nos chocou tanto a resposta dos estudantes como chocou o possível despreparo da gestão escolar para lidar com o caso. Para os negros, como nós, acostumados a lidar com a discriminação racial nos mais diversos ambientes, acostumados a saber que a escola é um espaço por excelência da reprodução do racismo institucional, uma resposta dessa não causa surpresa. Desde pequenos, aprendemos que a discriminação racial e a escola andam de mãos dadas. A surpresa advém do fato de que, em 2016, numa instituição federal de ensino, os profissionais possivelmente não soubessem como lidar com situações de cunho racial.

Ora, se em uma escola existe uma imensa dificuldade de tratar de forma apropriada um caso de racismo, é porque inexistente uma discussão racial naquele ambiente, apesar de haver, desde 2003, uma lei que obriga as instituições de ensino, em todos os níveis, a fazê-la.

Para Munanga e Gomes (2016), a primeira forma de combater o racismo e a discriminação racial é através da legislação penal. Porém, os autores afirmam que a maioria da população brasileira desconhece a legislação que trata sobre as questões raciais no Brasil. Esse desconhecimento também está presente das escolas.

De um modo geral, a população brasileira desconhece também a importância das ações afirmativas que se constituem como políticas de combate ao racismo e à discriminação racial mediante a promoção ativa da igualdade de oportunidades para todos, “[...] criando meios para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em mesmas condições de igualdade” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 186). Essas ações podem ser estabelecidas na educação, na saúde, no mercado de trabalho, nos cargos políticos, entre outros, enfim, continuam os autores a dizer que “[...] nos setores onde a discriminação a ser superada se faz mais evidente e onde é constatado um quadro de desigualdade e de exclusão”.

Para esses mesmos autores, o “objetivo da ação afirmativa é superar as desvantagens e desigualdade que atingem os grupos historicamente discriminados na sociedade brasileira e promover a igualdade entre os diferentes” (2016, p. 187). Nesse sentido, foi criada a Lei n. 10.639/2003. Porém, a criação de uma legislação não garante o seu cumprimento e sua plena implementação na sociedade.

Como afirma Angela Davis (2016), na atualidade, em uma sociedade racista, não basta apenas não ser racista, é necessário ser antirracista. Essa afirmativa vale para a educação, assim como para todas as políticas públicas. Entre outras palavras, não basta que uma instituição de ensino desenvolva pequenas ações e simplórios projetos durante a semana da consciência negra e acredite que isso é suficiente para superar uma história única que é recontada durante séculos.

Não é levando uma roda de capoeira, uma baiana de acarajé ou provendo um desfile de beleza negra no mês de novembro que se está implementando a Lei n. 10.639/2003 e construindo uma educação antirracista.

A superação do racismo e da naturalização das diferenças na vida social demanda a existência de um fazer educativo antirracista radical, ou como afirma Grosfoguel (2008), uma educação decolonial. Se no ambiente educacional fossem desenvolvidas atividades descolonizadas, que visassem a combater e superar o racismo, se a discussão das relações étnico-raciais tivesse urgência e fosse entendida prioritária, não existiria tanta dificuldade para tratar um episódio de discriminação racial e, no melhor dos mundos, talvez esse caso nunca teria ocorrido. Entre outras palavras, a forma tradicional como a educação tem tratado a questão racial no Brasil faz com que ela sirva como um espaço de reprodução, e não de combate à prática do racismo.

Se analisarmos o caso dos estudantes com um pouco mais de atenção, será possível observar que a história única, o mito da democracia racial e a branquitude se relacionam e contribuíram pelo menos de duas formas para o ocorrido. A primeira é para a existência da própria prática racista. Os estudantes não inventaram o racismo no Brasil. O racismo é datado historicamente, sendo um fenômeno relativamente recente na trajetória humana (QUIJANO, 2014; GUIMARÃES, 1999.), e se manifesta de diferentes formas em todos os lugares que foram dominados pela colonização (GOMES; MUNANGA, 2016).

Em nosso país, de uma forma velada ou mascarada (NASCIMENTO, 1978), práticas racistas têm sido um ingrediente estrutural para a composição de uma história triunfalista, de uma narrativa vencedora, cujo herói se faz na branquitude, e que busca destruir outras possíveis.

As classificações e hierarquizações raciais serviram e servem para legitimar a dominação e, como consequência direta, garantir a exploração (QUIJANO, 2005). O racismo é crucial para a construção de uma sociedade estamental, onde o status racial é demasiado importante para determinar o lugar social. O racismo e a história única formam o lado de uma mesma moeda, coexistindo juntos, em cooperação, em relação de nutrição contínua.

A discriminação racial praticada pelos estudantes é, na verdade, fruto da hegemonia de uma narrativa social excludente da qual fazem parte porque são narrativas simbolicamente legitimadas e, por isso, sentem-se eles, meninos brancos, no direito de verbalizar, sabem que estão protegidos por um sistema que perpetua, ao mesmo tempo que invisibiliza, as desigualdades.

A segunda forma de a história única contribuir para a ocorrência do fato diz respeito, na abordagem de Guimarães (1999), à sobrevivência de um racismo “antirracista”, em aliança e sintonia com a crença da existência da já postulada democracia racial. Esse mito, constituinte da nossa nacionalidade, de um ideal de nação, serviu para aperfeiçoar a prática do racismo no país.

A construção de um novo discurso hegemônico sobre a miscigenação a partir dos anos de 1930 foi essencial para uma mudança na construção da nacionalidade, que passa de racista heterofóbica para uma baseada no mito da democracia racial e no discurso de que somos todos brasileiros (GUIMARÃES, 1999), numa mistura perfeita e harmônica das raças, conforme Gilberto Freyre coloca em *Casa Grande & Senzala* (1933).

O mito da brasilidade ajudou a criar uma nacionalidade que nasce de um projeto severamente elitista, que, segundo Guimarães, como não foi resultado das lutas populares, essa “nacionalidade não estendeu a cidadania a todos os brasileiros. Ao contrário, o imaginário aspirou – nas suas versões mais liberais – a uma raça mestiça que incorporasse negros e índios” (GUIMARÃES, 1999, p. 58).

O racismo no Brasil se eterniza através de restrições fatuais da cidadania, assim como via imposição de hierarquias que criam distâncias sociais e, segue

dizendo Guimarães, “por demasiadas diferenças de renda e de educação, por meio de desigualdades sociais que separam brancos de negros, ricos de pobres, nordestinos de sulistas” (1999, p. 59).

A questão que se coloca é que, a partir do mito da democracia racial, o racismo brasileiro se manifesta sem rosto, ou seja, ele se traveste e se apresenta diante de si mesmo como antirracismo, num discurso sub-reptício. Esse movimento fraudulento, portanto, impede a existência de narrativas periféricas, posto que elimina, ao mesmo tempo que escamoteia, as diferenças, apresentadas como elementos antinacionais.

Em outras palavras, o racismo no Brasil, primeiro, ajuda a fundar o mito da democracia racial e, depois, sobrevive se nutrindo dessa crença, à medida que ambos fazem valer uma história única, uma história nacional, que nega a existência do racismo no país. Munido da história do vencedor, esse racismo se mascara, “tratando-se a si mesmo como antirracismo, e negando, como antinacional, a presença integral do afro-brasileiro ou do índio-brasileiro” (GUIMARÃES, 1999, p. 60).

Se existe uma narrativa que nega a existência do racismo no Brasil, a ação discriminatória daqueles estudantes pode ser descaracterizada. Um caso como esse pode ganhar novas leituras e interpretações, deixando de ser entendido como racismo para, por exemplo, ser interpretado como brincadeira de péssimo gosto, *bullying* ou simplesmente como “coisa” de adolescente.

O racismo só pode ser combatido se tivermos total consciência de sua existência, pois é impossível lutar contra aquilo que não existe (NASCIMENTO, 1978). Dessa forma, a superação do racismo no ambiente escolar exige tanto o reconhecimento de sua existência como uma postura firme na execução de ações, políticas, atividades e projetos educacionais antirracistas, papel importante dos educadores.

Na tentativa de solucionar o caso, a gestão do Campus resolveu formar uma comissão para analisar a situação e estabelecer uma punição para os estudantes. Como sabiam que eu tinha ciência sobre o ocorrido, me convidaram para participar da parte final desse trabalho, justamente a de penitência. Pensavam que eu arquitetaria uma punição severa, um castigo exemplar; discordei de supliciar os estudantes.

Em meu pensamento, se tinha alguém que deveria ser punido naquele momento, esse alguém não poderia ser os estudantes. Assim, estabeleci um diálogo com o Campus sobre quais atividades, projetos e ações referentes à implementação da Lei n. 10.639/2003 que executavam. Não havia dúvida que a escola também era responsável por aquela situação, pois a maioria dos profissionais desconhecia a Lei. Ora, como punir estudantes se a escola não recebe nenhuma punição por não cumprir aquilo que a Constituição e as demais legislações tornam obrigatório?

Para esse caso, especificamente, o entendimento que eu tinha era de que os estudantes eram muito mais vítimas, e suas ações discriminatórias eram consequências de uma estrutura racista, de um imaginário construído e que jamais fora desconstruído por toda a sociedade por onde circulavam, do que obra de desvios individuais de malfeitores mirins.

Individualizar o racismo, localizá-lo como um desvio de um ou outro indivíduo também é uma forma de negar sua existência e seu poder estrutural. Individualizar significa corroborar para a permanência do mito da democracia racial e o enraizamento da narrativa dominante sobre as relações étnico-raciais no Brasil e fugir das responsabilidades socioeducacionais.

Diante disso, como solução, propus a construção de um projeto de pesquisa sobre a implementação da Lei n. 10.639/2003 nas escolas públicas de Primavera do Leste com a participação daqueles estudantes. Envergonhados, após o episódio, por serem taxados de racistas, os meninos não fizeram oposição à proposta, assim como os pais e responsáveis, que ficaram felizes de saber que os filhos não seriam “prejudicados” pelo cometimento de discriminação racial.

De que adiantaria punir os autores se estes tinham a convicção de que não eram racistas e estavam dispostos a provar essa crença? Seus pais também tentavam provar a todo custo que os filhos não eram racistas e, para isso, utilizavam-se, até mesmo, de argumentos racistas. O caminho para essa mudança passa sempre por uma educação antirracista.

Foi possível perceber que a ideia de serem racistas criou um incômodo para todos. Sabemos que apesar de o racismo ser estrutural e dominante no país, por aqui, existe uma espécie de repúdio à racialização. Entre outras palavras, como aborda Guimarães (1999), somos racistas nas práticas, mas

não toleramos a racialização por acreditar que é nela que reside o racismo. O fato é que, para se livrar da alcunha negativa, todos concordaram que o melhor caminho era participar de uma construção que extirpasse aquela amálgama.

A “punição” pedagógica aconteceu de forma frutífera durante dois anos, terminando quando os estudantes concluíram o ensino médio integrado na instituição. Tivemos vários resultados nessa pesquisa, sendo que, além dos dois citados, outros dez estudantes participaram desse e de outros projetos sobre a temática. O estudo gerou discussões, apresentações, publicações e, o mais importante, uma transformação na consciência dos dois e de muitos outros estudantes.

Atualmente, nosso grupo de pesquisa sobre a implementação da Lei n. 10.639/2003 conta com quatro estudantes bolsistas e três voluntários. Com isso, continuo acreditando que a melhor punição para práticas racistas é o desenvolvimento e o convívio com práticas não racistas.

Reflexões finais

O diálogo proposto acima teve como base duas experiências vividas no seio da escola. A escolha não foi aleatória. Se deve ao fato de acreditar que a escola e a educação formal caminham de mãos dadas com a colonialidade.

A colonialidade foi produto, no início, de uma repressão sistemática não apenas de crenças, ideias, imagens, símbolos ou conhecimentos específicos que não serviram para a dominação colonial global.

Segundo Quijano (1992), a repressão recaiu principalmente sobre os modos de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos, modos de significação sobre os recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual. Em seguida, houve um processo de imposição dos padrões dos dominantes. Através de um processo de sedução, através da mistificação de seus próprios padrões, os dominantes conseguiram fazer de sua cultura um padrão ou um modelo universal.

Ouso afirmar que, historicamente, o ambiente escolar tem funcionado como uma grande vala comum, na qual sepultamos saberes, epistemes, sonhos, vidas e histórias.

Entre outras palavras, esse ambiente, que para muitas pessoas é entendido como sinônimo de mudança, de transformação, de construção, de “evolução” e “progresso”, para nós tem sido também interpretado como um túmulo, que em sua lápide estão escritas as palavras pluralidade e diferença.

Em suma, a escola, ontem e hoje, no Brasil, tem estado a serviço da colonialidade, caracterizando-se como um espaço de eliminação, quando deveria ser de identidades, respeito e valorização das diferenças, pois a educação formal não é orientada por um currículo pluricultural.

O fazer da instituição escola tem sido a-histórico, e suas bases estão sedimentadas em práticas coloniais como classificações de corpos, hierarquizações de saberes e aniquilações de culturas. Assertivamente, a escola tem sido um lugar de reprodução de uma única narrativa. Um ambiente, por excelência, da reprodução de uma história única.

Sem espaços para diálogos com os diferentes, tem reproduzido narrativas triunfalistas que silenciam histórias em nome da continuidade da dominação. Nela, se conta uma única narrativa vencedora, utilizando a naturalização da vida como mecanismo de legitimação.

Nilma Lino Gomes (1997, p. 18) nos lembra que a denúncia sobre a contribuição da escola para a manutenção no Brasil de uma estrutura social colonial excludente não é algo novo. Inclusive, os movimentos negros e seus pensadores já estão muito além da fase da denúncia da história única, mostrando que negros e negras, desde sempre, têm construído saberes, conhecimentos, epistemologias e pensamentos que são próprios de suas raízes e experiências raciais, todavia, toda essa gama de conhecimento não tem espaço na educação formal.

A questão é que, a compreensão da cidadania no Brasil tem sido algo tão complexo, e, apesar dos avanços dos estudos periféricos – ou seja, os estudos que estão à margem – a escola não tem conseguido dialogar com a pluralidade, a diversidade e, sobretudo, com a diferença.

É premente um fazer pedagógico radical, ou seja, decolonial, que possa contribuir para um entendimento do mundo para além da visão hegemônica.

É preciso identificar e enquadrar as narrativas dominantes e triunfalistas que imperam no cotidiano das escolas brasileiras. É necessário desmistificar, dissecar, desconcertar e destruir essas narrativas nocivas e opressoras.

Neste sentido, é urgente a descolonização do nosso pensamento e de nossas ações na escola e na vida. Devemos romper com os currículos tradicionais, homogêneos, hierarquizantes, opressivos e autoritários. Portanto, o currículo dominante não é neutro, natural ou isento; posto que é um documento histórico repleto de intencionalidades usado nas e para forjar identidades.

O que fez nascer este ensaio são experiências vividas durante a vida de educador em duas cidades e estados diferentes e intencionou refletir sobre diferentes experiências do chão da escola, uma como um novato que precisava aprender com os quilombolas; e outra, certo tempo depois, quando procurado para resolver questões pedagógicas que os gestores tinham dúvidas sobre como agir. O que foi apreendido em ambas as experiências é que devemos superar a colonialidade existente na educação, promovendo um fazer decolonial que possa ser construído para além de uma história única.

O que vislumbro como educador é pavimentar o chão da escola com projetos de educação baseados na diversidade, na pluralidade e no respeito que contribuam para o entendimento da sociedade brasileira para além das visões simplistas, reducionistas e estereotipadas.

Importa lutar por uma educação descolonizada, que estimule o conviver de forma saudável com a diferença. Dessa forma, o sonho de viver um mundo em que outros mundos sejam possíveis pode se tornar uma grandiosa aventura pelo caminho do conhecimento e das vivências múltiplas.

Referências

- CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil: O longo caminho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia. Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

- FONSECA, D. J. *Você conhece aquela?* São Paulo: Selo Negro Edições, 2012.
- GOMES, N. L. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: GONÇALVES E SILVA, P. B.; BARBOSA, L. M. A. (coord). *O pensamento negro em educação no Brasil*. São Carlos: EdUFSCAR – Editora Universitária, 1997, p. 17-30.
- GOMES, N. L.; MUNANGA, K. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2016.
- GROSFUGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 115-147, mar. 2008.
- GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- NASCIMENTO, A. *Genocídio do negro brasileiro: processo de racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.
- QUIJANO, A. ““Raza”, “Etnia” y “Nación” em Mariátegui”. In: QUIJANO, A. (coord). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: Clacso, 2014.
- QUIJANO, A. *Colonialidad y Modernidad/Racionalidad*. Lima: Perú Indígena, v. 13, p. 11-20, 1992.
- QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.
- RIBEIRO, D. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (coord.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina SA, 2009.

Ensinar história para uma educação antirracista: um campo de lutas pelas memórias silenciadas²⁵

Oswaldo Mariotto Cerezer

Durante muito tempo vivemos sob o domínio de uma única história, fundamentada na concepção eurocêntrica como referência principal para a história da humanidade. Nesse processo, todas as sociedades, sujeitos e grupos étnicos foram interpretados a partir de referências históricas, culturais e identitárias homogêneas alicerçadas na experiência histórica e cultural europeia como protagonista principal. O apagamento das memórias, histórias, culturas e identidades dos povos não europeus é uma das principais marcas da história única, herança presente na atualidade em todos os povos colonizados. Nesse processo, aos colonizados foram impostas uma cultura e uma identidade que não lhes pertencia, apagando suas especificidades históricas e culturais.

As críticas existentes há décadas sobre a concepção eurocêntrica como paradigma epistemológico na produção do conhecimento historiográfico não apagaram a influência dessa concepção no imaginário social brasileiro, assim como na História ensinada nos diferentes espaços escolares. Problematizarmos os significados e consequências da visão eurocêntrica no campo historiográfico e no ensino de História torna-se essencial se quisermos compreender as representações dos sujeitos a respeito das outras histó-

25 O texto parte das reflexões pensadas para a mesa redonda “Para além da história única”, durante o XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História – ENPEH 2019, na Universidade Federal de Mato Grosso.

rias, culturas e identidades, assim como para compreendermos as relações estabelecidas com o “outro” e sua diversidade.

As reflexões aqui expostas para pensarmos “para além da história única”, toma como ponto de partida a história e cultura afro-brasileira e indígena que ganhou maior visibilidade no meio acadêmico e escolar a partir da promulgação das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, tornando obrigatório o ensino de histórias até então silenciadas e dominadas pelas representações eurocêntricas, submetendo-as a um espaço secundário e permeado de estereótipos, frutos de uma construção fundamentada na “história referência”, ou “história única”. A Lei n. 10.639/2003 e a Lei n. 11.645/2008, “reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância da escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos” (BRASIL, 2009, p. 3).

Partindo desse princípio, consideramos necessários alguns questionamentos que possam balizar nossas reflexões, para pensarmos no ensino de História que fazemos e queremos: como historiadores/professores que somos, nossas práticas contemplam as distintas histórias, culturas, etnias e sujeitos históricos? Nossos discursos no âmbito da sala de aula são provocativos e reflexivos, de rompimento de uma história única e de construção de novos entendimentos, novos conhecimentos e novos discursos a respeito dos sujeitos e histórias silenciadas e excluídas? Nossos discursos ainda reproduzem uma visão eurocentrada, uma história única generalista, superficial e homogênea? Que história, afinal de contas, ensinamos para os nossos alunos?

A história oficial que aprendemos nas escolas durante gerações desconsiderava o protagonismo das lutas sociais e dos trabalhadores, assim como desconsiderava sujeitos e grupos sociais e étnicos, como sujeitos da história.

A história única fincou profundas raízes em nossa sociedade e permanece ativa, mesmo após décadas de mudanças e novas concepções acerca da história e da produção do conhecimento historiográfico, especialmente a partir da Escola dos Annales, impulsionando importantes transformações no campo da historiografia. Consequentemente, o ensino de História também passou a incorporar novas concepções sobre a história, sobre fontes/documentos e seus usos, questões de cunho metodológico etc. modificando significativamente o ensino de História.

Nossa intenção com essas reflexões é proporcionar alguns debates que consideramos essenciais para compreendermos as complexas questões relacionadas ao ensino de História e a diversidade cultural, visando o fortalecimento da educação para as relações étnico-raciais africana, afro-brasileira e indígena. Almejamos expor alguns questionamentos, por acreditarmos na necessidade de debates contínuos no âmbito da academia e das instituições escolares a respeito do racismo, da discriminação racial, da xenofobia, da intolerância religiosa, especialmente contra religiões de matriz africana, dos ataques às minorias étnicas, entre outras formas de violências presentes na sociedade contemporânea, assim como na importância da consolidação de uma educação antirracista como pauta principal em todos os âmbitos educacionais.

Concordamos com Pereira e Seffner (2018, p. 16) quando afirmam que:

A docência em geral e em história, em particular, estão sob a mira de grupos e movimentos que procuram questionar o caráter ético e político da educação e da formação do historiador. Nesse sentido, torna-se necessário uma reafirmação dos aspectos éticos e políticos das narrativas e das formas de expressão do conhecimento de que os professores se utilizam para criar e recriar conceitos históricos em sala de aula. Isso implica também abrir os currículos para os passados vivos e sensíveis, problematizando os marcadores tradicionais e eurocentrados de representar o tempo.

Há distintas realidades escolares e distintos professores com práticas docentes diferenciadas, assim como há diferentes falas/discursos, histórias e representações. Há práticas docentes orientadas por questionamentos e problematizações, visando uma história mais plural e democrática, pautadas por análises densas e plurais, com ênfase para a diversidade de histórias, sujeitos e culturas, numa tentativa de rompimento com as velhas versões superficiais e estereotipadas da história. Mas há ainda outras falas, discursos, representações que continuam dando ênfase à uma história anacrônica, estereotipada, eurocentrada, estimulando a construção de conhecimentos superficiais, homogêneos e generalizantes. Diante disso, novos questionamentos são necessários: qual é o compromisso do historiador diante dos

problemas causados pela história única? Tantas perguntas, tantas respostas possíveis. Estamos conseguindo produzir e ensinar uma história em que as diferentes vozes, histórias, culturas, identidades sejam contempladas, reconhecidas e respeitadas?

Nesse contexto, compreendemos que a pedagogia decolonial possibilita abrir novas janelas e enxergar mais longe, sem imposições externas, sem atribuir às sociedades, grupos e sujeitos uma história e uma identidade que não lhes pertencem. Ensinar história nessa perspectiva envolve o compromisso de pensar o ensino e a prática docentes como um exercício necessário para a consolidação de uma educação ampla, democrática e antirracista na formação de alunos inseridos numa sociedade plural, mas repleta de condicionamentos impostos por séculos de colonização do saber.

Ao se referir à história da África, o escritor moçambicano Mia Couto, no Prefácio do livro *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*, de Leila Leite Hernandez²⁶, questiona: “quando se fala de África, de que África estamos falando? Terá o continente africano uma essência facilmente capturável? Haverá uma substância exótica que os caçadores de identidades possam recolher como sendo a alma africana?”. Nesse sentido, todos os habitantes do continente africano são reduzidos à condição de “africanos”, uma espécie de “identidade generalizante e homogeneizante”, que desconsidera a diversidade e complexidade da história e cultura do continente africano. A África e seus habitantes são simplificados por uma visão reducionista: “africanos” – não há identidades singulares e as especificidades não são consideradas. Ainda segundo Mia Couto, “a África vive uma tripla condição restritiva: prisioneira de um passado inventado por outros, amarrada a um presente imposto pelo exterior e, ainda, refém de metas construídas por instituições internacionais que comandam a economia”.

M’Bow²⁷ (2010, p. XXII), Diretor Geral da UNESCO (1974-1987), afirma:

Ao escrever a história de grande parte da África, recorria-se somente a fontes externas à África, oferecendo uma visão não

26 HERNANDEZ, L. L. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. 2 ed. rev. São Paulo: Selo Negro, 2008.

27 M’BOW, A. Prefácio. In: *História geral da África*, I: Metodologia e pré-história da África. Editado por Joseph Ki-Zerbo. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

do que poderia ser o percurso dos povos africanos, mas daquilo que se pensava que ele deveria ser. Tomando frequentemente a “Idade Média” europeia como ponto de referência, os modos de produção, as relações sociais tanto quanto as instituições políticas não eram percebidas senão em referência ao passado da Europa.

Joseph Ki-Zerbo, na Introdução da monumental obra *História Geral da África*, v. I, apresenta algumas questões vitais para todos nós professores responsáveis pelo ensino de História na educação básica e superior, se quisermos, de fato, colaborarmos com a construção de uma história da África livre das imposições, representações e estereótipos a que foi submetida durante muito tempo. Para Ki-Zerbo,

Outra exigência imperativa é de que a história (e a cultura) da África devem pelo menos ser vistas de dentro, não sendo medidas por régua de valores estranhos. Mas essas conexões têm que ser analisadas nos termos de trocas mútuas e influências multilaterais em que algo seja ouvido da contribuição africana para o desenvolvimento da espécie humana. (KI-ZERBO, 2010, p. LII).

Em relação à história e cultura dos povos indígenas, compreendemos que é preciso questionar a ideia da “não contemporaneidade dos índios”, assim como questionar os perigos representados pela “história única”. A Lei n. 11.645/2008 propõe mudar as perspectivas historicamente construídas sobre os povos indígenas e ressuscitar imagens “esquecidas” ou “perdidas”, “silenciadas”, “negadas”, “modificadas” e suas consequências históricas e sociais. Propõe um processo de ressignificação epistemológica que produza novos parâmetros em que as especificidades da diversidade cultural indígena sejam reconhecidas e valorizadas.

As Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei

n. 11.645/08, aprovada em 2015 pelo MEC, Parecer CNE/CEB n. 14/2015²⁸, destacam que:

O objetivo claro dessa inclusão do ensino da história e da cultura dos povos indígenas é o da promoção do reconhecimento e da valorização da identidade, da história e da cultura dos povos indígenas, bem como a busca da garantia de reconhecimento e igualdade de valorização de todos os grupos étnicos e raciais constituidores da sociedade brasileira. Esta ênfase é essencial, uma vez que a inclusão da temática da história e da cultura indígena nos currículos da Educação Básica brasileira, ampliando a compreensão das relações étnico-raciais no país, exige novos procedimentos de ensino e pesquisa, o estabelecimento de novos objetivos e metas, a reflexão sobre conceitos, teorias e práticas que historicamente marcaram a compreensão sobre esses povos e de seus relacionamentos com segmentos da sociedade brasileira e com o Estado brasileiro. (MEC, 2015, p. 8).

A invisibilidade social da história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros é um dos principais fatores que garantem a continuidade de olhares incompletos, compreensões equivocadas, do preconceito e segregação social. Conhecer a diversidade cultural e a história desses povos é uma das formas de lutar contra a discriminação e o preconceito. Romper com as amarras que impedem um olhar atento para a diversidade cultural é uma necessidade urgente, pois é impossível compreender a diversidade sem romper com a hegemonia da cultura dominante e da história única.

Para compreender uma cultura diferente, é preciso compreender e aceitar a existência da diferença, é preciso olhar a diferença a partir das suas especificidades, sem a contaminação externa, sem representar o outro a partir da nossa experiência social, cultural e histórica. O outro existe e é diferente de nós por ser fruto de uma construção histórica; esse processo não pode ser descartado sob risco de continuarmos impondo ao outro uma história e uma identidade alheias a sua.

28 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2020.

Há vozes silenciadas que gritam para que suas histórias sejam ouvidas depois de séculos de silenciamento imposto, relegando-as ao desprezo e inferioridade, sedimentando o preconceito e a discriminação. Vozes silenciadas gritam por reconhecimento, respeito e inclusão, lutam contra o racismo, o preconceito e a discriminação racial.

Para além do conhecimento da história, Coelho e Silva (2017) salientam a necessidade de um arcabouço teórico-conceitual capaz de compreender essa realidade.

Discutir diversidade e desigualdade na escola não é tarefa fácil, sobretudo na inexistência de repertório teórico-conceitual para o enfrentamento da temática. Quando se pensa em diversidade, pensa-se em negro, mulher, indígena, como se a diversidade se limitasse a esses grupos sociais. Em verdade, todos os grupos devem constituir a diversidade para superar hierarquizações e desigualdades. (COELHO; SILVA, 2017, p. 95).

A inserção de “novas histórias” nos currículos escolares vem acompanhada de polêmicas, resistências, descréditos e questionamentos que demonstram, em certa medida, a dificuldade de desvencilhamento da história tradicionalmente ensinada em nossas escolas e do poder ainda exercido por ela entre muitos professores. Portanto, revisitar os fatos e/ou acontecimentos históricos, dando-lhe novas perspectivas e possibilidades, é uma tarefa difícil.

Diante disso, ensinar História hoje é, portanto, um ato político de enfrentamento, contestação, reflexão, análise crítica e construção de novos saberes capazes de compreender as tramas da história na qual foram gestadas, desenvolvidas e sedimentadas as distintas formas de violência, discriminação, racismo, xenofobia e intolerância contra determinados grupos e sujeitos. Nesse processo, há a possibilidade de equívocos e dilemas.

Para Júnia Sales e Luciano Roza,

Outro dilema acerca das estratégias de visibilização das manifestações culturais de grupos historicamente silenciados, negados e/ou sub-representados no currículo escolar relaciona-se aos riscos da seleção de abordagens de tais práticas sociais. Conforme alerta Sacristan (1995) ao analisar as vozes ausentes na seleção da cultura escolar na Espanha, há um relativo

risco da seleção de perspectivas limitadoras ao tentar-se incorporar referenciais culturais *a priori* excluídas do contexto escolar. Tais riscos explicitam-se em perspectivas focalizadas na folclorização, superficialidade, banalidade, exotismo, alegorização e estereotipagem, tornando-se assim problemática a visibilização, assim como seu oposto. A essa opção Sacristan denomina de “currículo turístico”, para dizer da manutenção de abordagens convencionais no currículo oficial seguidas da introdução folclorizada, secundarizada e banalizada de “aspectos, itens, elementos isolados ou pinceladas” de conteúdos culturais silenciados, movimento não seguido por uma revisão ampla e sistêmica de concepções que, a nosso ver, perpetuam o colonialismo e o eurocentrismo, estigmatizando grupos, práticas culturais e histórias antes silenciadas, agora evidenciadas por meio da estereotipia. (SALES e ROZA, 2012, p. 94).

A história única produziu a invisibilidade de sujeitos, etnias, culturas e sociedades; como resultado dessa produção, temos o desconhecimento, o silenciamento, o desprezo pelo diverso e suas especificidades, o racismo, o preconceito racial, de gênero, de etnias, a exclusão social, dentre outras formas de exclusão e silenciamento.

A história única desumanizou vidas, sujeitos, grupos, suas histórias e especificidades, apagando a existência destes sujeitos em favor de uma história dominante e excludente. A alteridade foi desconsiderada em favor da homogeneização das diferenças. A história do outro foi transformada em temática, ganhando uma dimensão puramente essencialista. O “outro” foi produzido como inferior, atrasado, sem cultura, sem religião, entre outros aspectos que marcaram a sua condição de sujeito subalternizado. O direito à história lhes foi negado.

A história única não pode ser compreendida sem a compreensão das relações de poder estabelecidas e impostas em nossa sociedade ao longo do processo histórico. Portanto, para compreender a história única, é preciso compreender como as relações de poder foram construídas e cristalizadas. É preciso compreender a favor de quem e para que a história única atua e, especialmente, é preciso compreender os impactos da história única sobre os sujeitos, especialmente as mulheres, os negros, indígenas, homossexuais, as

minorias étnicas, dentre tantos sujeitos e grupos historicamente silenciados e excluídos na história.

Nós nascemos, fomos criados e educados tendo como base a história única, uma história branca europeia, masculina, católica e heterossexual, em síntese, uma história limitada, excludente e repleta de estereótipos ainda hoje vigente em nossa sociedade. Portanto, uma história do silêncio, do esquecimento e do controle da memória, como nos ensina Jacques Le Goff (1990). Uma história de submissões e violências.

Há séculos há um projeto de poder, um projeto de dominação, de exclusão, um projeto que vê na história única a essência da sua existência. Diante disso: qual é o compromisso dos historiadores/professores de história diante de um passado vivo, que afeta sujeitos e grupos étnicos, como os afro-brasileiros e indígenas? Qual é o lugar social em que nós professores colocamos os sujeitos e grupos historicamente silenciados e excluídos da história oficial? Atuamos para restituir aos sujeitos subalternizados sua condição de sujeitos plurais e descentrados, ou para mantê-los na condição de excluídos da história, baseados no discurso colonial e nacionalista? Qual é o nosso compromisso diante dessas questões complexas, para as quais o ensino de história representa uma possibilidade de ruptura e de construção de uma história mais plural e democrática?

Nesse cenário de lutas, as Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 propõem um processo de ressignificação epistemológica que produza novos parâmetros em que as especificidades da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena sejam reconhecidas, valorizadas e respeitadas. Propõem também a construção de um novo cenário histórico e educacional, onde a história e cultura indígena e africana não seja mais tratada como apêndice da história geral, ou abordada em datas específicas, como o dia do índio ou da consciência negra.

Evitar a hegemonia de um conhecimento histórico homogêneo e estereotipado representa um dos grandes desafios a ser enfrentado pelo professor de História em sua prática pedagógica cotidiana. A reelaboração dos significados construídos pela história requer a inclusão e reconhecimento de outras histórias, das vozes “subalternizadas”, “periféricas” estrategicamente ocultadas, silenciadas ou modificadas, de outras narrativas, de outros atores históricos e da participação destes na formação da sociedade brasileira.

A inclusão da história dos “outros” pode favorecer a construção de uma consciência histórica diferenciada da produzida pela história tradicionalmente estudada na academia e na escola, uma história produzida a partir propósitos seletivos intencionais, marca registrada da história tradicional que, com nova roupagem e discursos, se perpetua, ignorando a existência dos “outros” e de suas histórias.

Ensino de história e educação antirracista

A partir da obra de Fanon (2008) podemos pensar e questionar como a educação e seus agentes têm se apropriado da cultura da colonialidade, preservando-a e disseminando-a nos espaços escolares, nas propostas e políticas curriculares, nos manuais didáticos, nos saberes e práticas docentes e nas relações estabelecidas com a diversidade étnica e cultural presentes no ambiente escolar. Nesse campo de disputas, quem sai vencedor? Pela nossa experiência e pelos inúmeros estudos já realizados, acreditamos que a cultura da colonialidade ainda se sobressai como a grande vitoriosa, preservando a histórica hierarquia cultural colonialista, subordinando a história e a cultura de diferentes grupos a um lugar secundário ou restrito a momentos e períodos específicos do calendário escolar como o “Dia da Consciência Negra” e o “Dia do Índio”, apesar das importantes mudanças em curso, como as propostas pelas Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008.

A obra de Frantz Fanon nos faz refletir sobre a fabricação do esquecimento produzida pela imposição da cultura dominante nos processos de colonização e na sua herança que permanece na contemporaneidade, produzindo uma relação de “estranhamento e rejeição” do colonizado em relação a sua própria cultura, criando e fortalecendo o sentimento de inferioridade em relação a outras culturas “ditas superiores”, como a europeia. O sentimento de inferiorização representa a permanência dos efeitos nefastos da colonização e do apagamento das histórias e memórias dos subjugados, fruto de uma relação assimétrica de poder, de um exercício de poder e dominação onde não há espaço para a diversidade de histórias e culturas.

Costa e Grosfoguel (2016, p. 19-20), tomando como referência a obra de Bell Hooks²⁹ (1995) ao tratar do “corpo colonizado”, argumentam que estes foram transformados em “corpos destituídos de alma, em que o homem colonizado foi reduzido a mão de obra, enquanto a mulher colonizada tornou-se objeto de uma economia de prazer e do desejo. Mediante a razão colonial, o corpo do sujeito colonizado foi fixado em certas identidades”.

A negação da sua cultura simboliza também a permanência de uma memória da derrota, da destruição e do sofrimento que se arrasta há séculos, mesmo vivendo em uma sociedade “livre e independente” como a brasileira. Essas são, de acordo com Frantz Fanon, algumas das consequências produzidas sobre o povo colonizado, que nasceu sob a imposição da cultura dominante, produzindo o complexo de inferioridade e fazendo com que o colonizado adote uma postura positiva diante da cultura colonizadora, vivendo uma cultura que não é sua. Nesse processo, a relativização das identidades raciais se faz presente. “Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negritão, seu mato, mais branco será”. (FANON, 2008, p. 34). Para Fanon, só será possível romper com essa realidade por meio da formação da consciência, da compreensão da sua história, da sua cultura e identidade, ou seja, da compreensão do sujeito diante da sua própria história, produzindo a desalienação e emancipação dos sujeitos.

Lewis R. Gordon, no texto *Antropologia filosófica, raça e a economia política da privação do direito*³⁰, dialogando com a obra de Fanon, argumenta que:

Há pelo menos duas consequências nas dinâmicas de opções limitadas e nas manifestações sociais de poder. Da maneira como é vivida por aqueles que não possuem as categorias de reconhecimento, que leva a um desdobramento de mecanismos do mundo social, tais limitações constituem “opressão”. Ela é a invisibilidade sofrida por estar preso em um mundo condicionado pela força e pelos limites do corpo de alguém. Tal experiência de limitação frequentemente assume um sentido de intenso sofrimento e um desejo de escapar. Eu digo “frequentemente”

29 HOOKS, B. Intelectuais negras. *Estudos Feministas*, v. 3, n. 2, p. 464-469, 1995.

30 In: COSTA, J. B.; TORRES, N. M.; GROSFUGUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 107-133.

porque não é necessário que o sofrimento ocorra para a nossa análise funcionar. Algumas pessoas não experimentam os limites ou as fronteiras em que suas vidas estão circunscritas. (GORDON, 2019, p. 125).

Diante dessa realidade, compreendemos que mudanças estruturais e políticas são importantes e impulsionam outras mudanças, mas elas sozinhas não operam transformações significativas se a formação docente inicial e continuada, além de questões sociais e culturais, não fizerem parte desse processo. A função social e política do professor representa um aspecto importante nessa arena de disputas, pois na profissão docente está intrínseco o compromisso social com a formação para a cidadania, da qual a pedagogia antirracista deve fazer parte.

Toda prática docente é uma prática política, carregada de significados e representações nem sempre percebidas e/ou compreendidas por muitos professores, produzindo resultados diferentes em cada sujeito social participante do processo.

Somos conhecedores de que o espaço escolar produz e reproduz significados e representações por meio de sua estrutura organizacional e curricular, assim como por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas cotidianamente, reflexo de uma cultura escolar e social. Nesse processo, o ambiente escolar, apesar de ser um espaço rico de diversidade e possibilidades, por força de uma cultura escolar e educacional profundamente enraizada em nossa sociedade, acaba contribuindo para o ensino de uma cultura dominante, naturalizando-a como superior e/ou mais importante, produzindo assim a inferiorização das demais culturas, com consequências sérias sobre a formação das identidades dos alunos.

Nilton Mullet Pereira e Gabriel Torelly³¹ (2020) apresentam importante reflexão a esse respeito:

A questão mais inquietante do ensino de História, hoje, parece ser aquela que pergunta como a sala de aula pode abrir-se para a diferença sem diminuir suas potências, sem impedir sua

31 PEREIRA, N. M.; TORELLY, G. *Por uma aula não narcísica*: como representar “o outro” no ensino da História. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/por-uma-aula-de-historia-nao-narcisica/>. Acesso em: 5 mai. 2020.

fala, sem dobrar as vozes alheias para o interior de uma prisão narrativa e, sobretudo, sem reservar ao “outro” apenas o lugar da cópia, às vezes mais, às vezes menos semelhante ao modelo. (PEREIRA; TORELLY, 2020).

Pereira e Torelly (2020) elaboram uma interessante análise acerca da “representação do outro no ensino de história” a partir de um debate sobre a representação dos indígenas nas aulas de história. Para os autores, a aula de história representa um *lócus* privilegiado para o desenvolvimento de abordagens sobre a história do “outro” sob uma ótica não colonialista, sem hierarquias e sem prender o “outro” nas narrativas discursivas que não lhes pertencem, que são construções/representações nossas sobre “eles”. Nesse cenário de possibilidades, mas também de desafios, os autores afirmam que “uma leitura não colonialista precisaria, no mínimo, liberar-se do desejo de decifrar os segredos dos povos, mas de aprender com eles” (PEREIRA; TORELLY, 2020).

Como professores, já nos perguntamos o que significa viver na história dos outros? Temos compreensão clara das consequências históricas, políticas, culturais, físicas e psicológicas dos processos de imposição? Conseguimos compreender a diversidade sem as amarras da nossa cultura e sem influência de um olhar viciado? Como lidamos com as diferentes histórias em nossas aulas? Será que atuamos a favor de uma educação antirracista ou para a preservação dela? Esses questionamentos são importantes, pois nos fazem refletir sobre quem somos, como pensamos e como lidamos com o “outro” e sua história enquanto professores.

Concordamos que todos nós nascemos e fomos educados num contexto de história hegemônica, eurocentrada e monocultural. Sabemos que fomos formados em contextos pouco preocupados com a quebra dessa hegemonia, onde imperavam práticas e pensamentos também hegemônicos. Fomos acostumados, como destacam Pereira e Torelly (2020), a ver/compreender o “outro”, as outras histórias e culturas a partir da nossa própria realidade, desconsiderando e silenciando toda e qualquer voz divergente, toda e qualquer diversidade. Para os autores, “as histórias que narramos parecem ser sempre modos de aprisionar um “outro” no interior dos códigos e das definições conceituais que criamos a partir de uma metafísica branca e ocidental”.

Tendo como referência as reflexões de Fanon (2008), que afirma que é necessário derrubar as máscaras brancas que impõem a desumanização sobre o negro, negando sua existência, silenciando sua cultura por meio da imposição da cultura branca, compreendemos que o ensino de História e as práticas pedagógicas se apresentam como um dos palcos principais onde o rompimento dessa realidade e a abertura para a compreensão das diferentes histórias e identidades culturais pode ser possível, desde que haja abertura e disponibilidade para isso. Colocar-se disponível, enquanto professor, para compreender essa realidade não é um processo fácil. No entanto, a função social do ser professor não pode ser desvinculada do compromisso com a formação para a cidadania e da luta por uma educação antirracista. Adotar uma postura descolonizadora diante do ato de ensinar numa sociedade plural como a brasileira é um ato ético e político necessário e representa a desobrigação de ensinar apenas o conhecimento ocidental como referência principal, rompendo assim, com a hegemonia da história única.

Em *O local da cultura*, Homi Bhabha (1998) desenvolve interessante análise com a obra de Frantz Fanon, *Pele negra, máscaras brancas*, argumentando que a representação do homem negro pelos brancos produziu consistente discurso sobre a inferioridade do negro, narrativas carregadas de estereótipos, produzindo uma forte hierarquia entre os brancos responsáveis pelo avanço do progresso e dos negros como sujeitos primitivos e incapazes: “Os olhos do homem branco destroçam o corpo do homem negro e nesse ato de violência epistemológica seu próprio quadro de referência é transgredido, seu campo de visão perturbado” (FANON, 2008, p. 73).

Homi Bhabha (2012), afirma: “precisamos do pós-colonialismo para nos mostrar a experiência completa da descolonização.”. Ou seja,

[...] toda uma gama de teorias críticas contemporâneas sugere que é com aqueles que sofreram o sentenciamento da história – subjugação, dominação, diáspora, deslocamento – que aprendemos nossas lições mais duradouras de vida e de pensamento. Há mesmo uma convicção crescente de que a experiência afetiva da marginalidade social – como ele emerge em formas culturais não-canônicas – transforma nossas estratégias críticas. Ela nos força a encarar o conceito de cultura exteriormente para além da canonização da ‘ideia’ de estética,

a lidar com a cultura como produção irregular e incompleta de sentido e valor, frequentemente composta de demandas e práticas incomensuráveis, produzidas no ato da sobrevivência social. (BHABHA, 2012, p. 240).

O rompimento das narrativas historicamente construídas acerca da formação da sociedade brasileira sob a perspectiva do colonizador apresenta-se como uma necessidade e, ao mesmo tempo, um grande desafio a todos os professores, em particular, aos professores de história. Não se trata de substituir uma história por outra, se trata de incluir as diferentes histórias dos diferentes grupos humanos que foram negadas e silenciadas intencionalmente, produzindo, como consequência, a exclusão e marginalização. Pereira e Seffner argumentam que:

O racismo, decorrente de escravidão de pessoas negras no Brasil, não é algo que passou: é algo que não passa, não cessa de multiplicar os seus efeitos. Temos aí o paradoxo temporal: ninguém poderá, simplesmente, ensinar a cronologia da escravidão sem pensar que a escravidão não é outra coisa senão o elemento ao qual está ligado o processo de colonialidade e estão ligados os processos de racismo e discriminação que existem em nossa sociedade. (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 21)

Trata-se, portanto, de se colocar em pauta estudos e reflexões até então negligenciados, considerando a escola como um espaço de enfrentamentos e de desestabilização de antigas concepções de história. Ou seja, romper com o modelo de escola como um espaço que “reconhece” a diversidade, em momentos específicos, e por meio de atividades peculiares, limitando-se, na maioria das vezes, a “comemorar” a data sem promover reflexões acerca da construção histórica das diferenças em nossa sociedade e de todas as implicações negativas que podem representar.

Diante desse cenário, é necessário que os professores estejam abertos para o diferente é fundamental que o diferente não cause “medo”; pensar e encarar o diferente como uma oportunidade de aprendizagem, de inovação em suas próprias convicções, conhecimentos, saberes e não como um “inimigo”, como alguém de quem se deve manter distância ou em relação a quem se deve desenvolver um tratamento discriminatório e excludente.

Defendemos a necessidade de que é preciso construir um cenário diferente, onde as vozes e histórias silenciadas estejam incluídas de maneira equitativa. É preciso modificar os discursos e as práticas pedagógicas. É preciso compreender e respeitar a história dos diferentes povos e sujeitos que compõem a sociedade brasileira, sem classificação e hierarquização. É preciso incluir e abordar a história dos africanos, afro-brasileiros e indígenas sem folclorizar, estereotipar e/ou inferiorizar.

Anibal Quijano no texto “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”, ao se referir às consequências do processo colonizador na América Latina, afirma:

Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida. (QUIJANO, 2005, p. 130).

A obra de Quijano torna-se fundamental para compreendermos como os sujeitos históricos foram destituídos da sua condição de “sujeitos históricos”, como suas vozes foram silenciadas e destituídas da condição de fala, em nome de uma hierarquia europeia.

Assim, acreditamos que é preciso compreender o ensino de história indígena, africana e afro-brasileira como um ato político de inclusão e enfrentamento, de contestação, reflexão, análise crítica do saber historiográfico e, particularmente, das práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de História nas escolas, visando o desenvolvimento de uma educação cidadã, inclusiva e respeitosa para com a diversidade cultural.

É preciso ressignificar as práticas de produção histórica a partir da aceitação e compreensão das narrativas do outro e suas inter-relações com as outras narrativas, outras histórias. É preciso construir um cenário diferente. É tempo de modificar os discursos, de avaliar e repensar nossas práticas pedagógicas. Essa é a nossa grande tarefa e é também o nosso grande desafio!

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. 5. reimp. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.
- COSTA, J. B.; GROSFUGUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.
- COELHO, W.; SILVA, C. Coordenadoras pedagógicas e diversidade: entre percursos formativos e práticas na escola básica. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 87-102, jun. 2017.
- FANON, F. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: EdUFBA, 2008.
- KI-ZERBO, J. *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. editado por Joseph Ki-Zerbo. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.
- M'BOW, A. Prefácio. In.: *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. Editado por Joseph Ki-Zerbo. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.
- PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, vol. 7, n, 13, p. 14-33,
- PEREIRA, N. M.; TORELLY, G. *Por uma aula não narcísica: como representar "o outro" no ensino da História*. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/por-uma-aula-de-historia-nao-narcisica/>. Acesso em: 5 maio 2020.
- PEREIRA, J. S.; ROZA, L. M. O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 1, p. 89-110, 2012.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005.

Patrimônios comuns e outras memórias: desafios do ensino de História

Raquel A. L. S. Venera

Quando rejeitamos uma história única, quando nos apercebemos de que nunca há uma história única sobre algum lugar, reconquistamos uma espécie de paraíso (ADICHIE, Chimamanda Ngozi, 2009).

Anunciar uma possibilidade de paraíso na epígrafe deste texto, nada tem a ver com a ideia de redenção e salvação ou nirvana do mundo. Antes, dialoga com a expressão “democracia do futuro”, que vem sendo citada pelo pensador camaronês Achille Mbembe enquanto defende que “a crítica do presente só faz sentido se abrir caminho para uma política do futuro” (MBEMBE, 2018c, p. 24). Este texto acolhe essa proposição e aposta nas reflexões acerca dos patrimônios comuns como uma potente ferramenta para o enfrentamento dos desafios no Ensino de História e de uma “política de futuro”, ou da “democracia do futuro”. O paraíso está posto na perspectiva de um fazer outro, de pequenas brechas ou possibilidades na micropolítica de se construir novos mundos possíveis.

Essas reflexões são desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Subjetividades e (Auto)Biografias, do Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade, da Universidade da Região de Joinville (Univille). Trata-se de pesquisas que mobilizam narrativas de memórias ou histórias de vida que, em grande medida, falam de experiências de desamparos. Em diferentes realidades e situações, essas histórias contam sobre vulnerabilidades: vidas com doenças crônicas; mulheres cuidadoras que deixaram suas atividades laborais remuneradas e de carreira para cuidar

de pessoas doentes da família; mulheres vítimas de violência doméstica; crianças vítimas de violência sexual; mulheres de comunidades quilombolas com memórias familiares da escravidão afro-brasileira e experiências de vida precária; pessoas refugiadas e/ou imigrantes; entre outras. Esses são alguns exemplos de tipos de narrativas que protagonizam as pesquisas do grupo e demandam uma escuta profunda, ao mesmo tempo em que provocam um tipo de produção de conhecimento, sobretudo, marcado por um posicionamento político diante da realidade do presente.

Em outra direção, essas pesquisas contam com estudantes de História – futuros professores em formação em pesquisas. Não se tratam de pesquisas vinculadas ao Ensino de História; todavia, põem a todos diante do enfrentamento de pensar a memória e a função da história em outra perspectiva. Ao longo do desenvolvimento das pesquisas, uma pergunta tem se evidenciado com urgência: o que a condição de vulnerabilidade da vida pode dizer sobre os patrimônios culturais? O que se pensa a partir do desamparo? Grande parte dos patrimônios culturais estão nos livros didáticos de História e são vetores de memórias ensinadas. Foi nesse lugar que as reflexões organizadas neste texto foram gestadas.

Em primeiro lugar, esses questionamentos levaram à concordância com o filósofo Vladimir Safatle (2016) ao escrever sobre o desamparo. Ele diz que o afeto humano funciona como gatilhos para os vínculos sociais, porém esses vínculos estão intimamente articulados com o medo e a esperança. Nessa perspectiva, o autor revisita Sigmund Freud para falar a respeito da condição ontológica da vida humana, ou seja, nascer dependente de outro e desposuído de qualquer gerência da ação desse Outro sobre essa dependência.

Ao longo da vida, enquanto se criam redes de afetos, relações sociais que empoderam, também se esquece dessa condição primordial da espécie. As vulnerabilidades no decorrer da vida apresentadas nas narrativas das pessoas que participam das pesquisas citadas – sejam aquelas relacionadas a doenças ou a catástrofes naturais, sejam acerca de conflitos políticos e econômicos – são narradas como externas aos sujeitos e/ou provocadas por terceiros. Portanto, são diferentes da condição existencial humana. Observa-se uma alienação ao afeto do desamparo como condição da vida precária ou, dizendo de outra forma, um esquecimento da memória primordial, dessa

memória que se forma junto à vida separada do útero. Separação que propicia para o sujeito em constituição a abertura para os vínculos sociais ou a memória corpo de uma espécie que se mostra em sua natureza como ser cultural. O desejo de se narrar e de ser escutado torna-se uma ferramenta diante da demanda de reconstruir-se em uma identidade possível em um grupo.

Se é verdade a afirmação de Safatle (2016), a emoção como o medo do desamparo é par da esperança e pode significar servidão nas relações políticas e afetivas dos sujeitos. Ao contrário, com base em Freud, a consciência do desamparo como condição humana pode também significar potência e emancipação.

O desamparo não é algo contra o qual se luta, mas algo que se afirma. Pois ao menos para Freud, podemos fazer com o desamparo coisas bastante diferentes, como transformá-lo em medo, em angústia social, ou partir dele para produzir um gesto de forte potencial libertador. (SAFATLE, 2016, p. 18).

Voltando às perguntas anteriores – o que a condição de vulnerabilidade da vida pode dizer sobre os patrimônios culturais? O que se pensa a partir do desamparo? –, talvez a reflexão de Safatle (2016) seja uma primeira pista para a questão. As redes de afeto e solidariedade ou os vínculos que se desenham pelas práticas de narrativas e de escuta são ferramentas vitais que evidenciam a humanidade de todos. São opostas à paralisia do medo. Em contextos em que o corpo e a alma se tornam mercadoria, os sujeitos em condições de vulnerabilidade tornam-se desvalorizados. São mãos de obra baratas e, por vezes, descartáveis. O medo provocado pela emoção do desamparo, ou da dependência de outros, aciona vínculos políticos que são articulados à ausência de respostas diante da exigência da necessidade. Nesse contexto, as narrativas de memória são ferramentas que anunciam aos outros identidades, quicá mais respeitáveis, ou mais dignas do que aquelas representadas na condição vulnerável.

Não é novidade que a habilidade humana de memória, de se narrar no tempo, diferencia a espécie entre os outros animais, mas talvez, no contexto do medo, quando os direitos humanos precisam ser lembrados e defendidos, seja necessário anunciar o óbvio – que são a linguagem, as narrativas e a escuta que tornam a todos seres humanos. Nessa medida, repousa a defesa

das histórias de si, das (auto)narrativas, das narrativas de memória como patrimônios comuns da humanidade. Algo que, se negado ou negligenciado, como os demais elementos da vida – a água, a terra, o ar, o sol –, faria com que a humanidade entrasse em colapso.

As reflexões que proponho neste texto partem desse lugar e dessas perguntas que gravitam em torno das histórias de vida das pessoas, no entanto as pistas às perguntas elaboradas levaram a uma proposição que se desdobra em novas perguntas. A relação entre memória e identidade articulada ao patrimônio cultural é evidente, todavia, quando se fala nesse tipo de tesouro da humanidade, de um patrimônio comum a todos, qual é o tipo de memória e identidade que se aciona? Por que não considerar o patrimônio comum também um patrimônio cultural como os demais? Qual é a necessidade de outro nome? Uma vez que os patrimônios culturais já estão presentes no Ensino de História, como compartilhar o patrimônio comum e as memórias vetorizadas nele em situações de ensino?

São essas últimas perguntas que serão desenvolvidas neste texto, que está organizado da seguinte forma: no primeiro momento é recuperada a articulação entre os conceitos de memória desenvolvidos por pensadores das mais diversas áreas da ciência ao longo do século XX, especialmente no contexto do Holocausto, como o patrimônio cultural e a identidade, assim como alguns exemplos de formas pelas quais os estudos dessas memórias são presentes no Ensino de História. Em um segundo momento, na esteira da proposição inicial de Mbembe (2018c), de pensar uma “democracia do futuro”, as reflexões argumentam em favor do patrimônio comum e da sua articulação com a memória do *Plantation* e do desafio da identidade e de conceitos como o *em comum* em detrimento do *universal*.

Nesse tópico se aponta também a crítica aos desdobramentos das articulações da chave universal, particulares no âmbito do patrimônio cultural e o que elas reproduzem. Nesse momento também são levantadas algumas interrogações sobre possibilidades de reconquistas de alguns paraísos possíveis, ou o Ensino de História como ferramenta para a construção de uma “nova democracia”.

O que se sabe sobre memória depois do Holocausto?

Os principais autores contemporâneos revisitados nos estudos da memória em geral falam sobretudo inspirados ou tocados, direta ou indiretamente, pelo advento da Segunda Guerra Mundial. Dizendo de outra forma, os estudos acerca da memória ao longo do século XX foram marcados pelas experiências de vulnerabilidade e trauma provocados por esse episódio. O fenômeno do Holocausto e dos traumas da guerra trouxe reflexões fundamentais para os estudos da memória.

Antes disso, Henri Bergson, em 1896, publicou um importante trabalho no qual perseguiu a memória pura, a verdade sobre a memória. No mesmo ano, mas em outra direção, Sigmund Freud investigou o lugar da memória, do inconsciente e da psiquê. Em uma carta escrita a Fliess, que ficou conhecida como Carta 52, ele deixou registrada parte das suas descobertas sobre a significação e, por conseguinte, a operação da memória na psique humana. Mais tarde, já no começo do século XX, em 1914, ele sistematizou essa articulação entre significação e memória no texto que ficou conhecido pelo título “*Recordar, repetir e elaborar*” (FREUD, [19-?]). Essas duas obras são anteriores aos estudos contemporâneos ao Holocausto, apesar de muito importantes nos estudos da memória, porém ambas são investigações interessadas no elemento individual e inconsciente do processamento da memória.

A ruptura dos estudos com o fenômeno das grandes guerras e, especialmente, o advento do Holocausto foram a dimensão social da memória. Maurice Halbwachs, em 1925, fez uma contribuição ímpar com o livro *Les cadres sociaux de la memoire* e, 25 anos depois, com o livro *A memória coletiva* (HALBWACHS, 1990), que se tornou, por muitos anos, a grande chave de leitura sobre o tema. De outro lado e em outra perspectiva, Walter Benjamin, em 1936, em uma análise literária chamada “O narrador” (BENJAMIN, 1994), apresenta a memória como narrativa e, portanto, como experiência. Esses dois estudiosos marcaram profundamente o que se estuda sobre memória no Brasil. A formação de professores de História, por exemplo, conta com essa base teórica em maior ou menor medida: por um lado, estudos inspiram-se em Halbwachs (1990), em uma perspectiva diacrônica às formas como a memória se repete na vida social de um grupo; e, de outro, há aqueles estudos

que também consideram Benjamin (1994), em uma dimensão sincrônica, na elaboração narrativa. Por vezes ainda, os estudos ponderam a respeito dessas duas dimensões sem estabelecer diferenciações entre elas.

O que tivemos depois deles – Le Goff (2003), Pollak (1989), Nora (1993), Bosi (2003), Koselleck (2014), Ricoeur (2007), Sarlo (2007) e ainda Huyssen (2000), Candau (2011) e Hartog (2006), como alguns exemplos de autores consagrados nos estudos da memória – de diferentes formas recuperam os antecessores Halbwachs e Benjamin, ou ainda Bergson e Freud, lidos de estudos posteriores a eles. Mesmo aqueles autores que não são do continente europeu, ou estiveram em período mais próximo ao final da guerra, foram impactados em alguma medida por ela. Os estudos produzidos mais perto do Holocausto, temporal ou geograficamente, ou ainda próximos a governos autoritários, como o caso das ditaduras da Argentina ou do Brasil, geraram o que podemos chamar de antifascismo. Quer-se dizer que o pensamento a respeito da memória está construído no Ocidente e no tempo presente, sob o impacto do contexto e de reflexões acerca do Holocausto ou daquilo que ele provocou: a repulsa pelo horror do fascismo e do nazismo e a defesa incondicional aos direitos humanos.

Todos esses autores lembrados em alguma medida são defensores da inclusão da memória de todos no cenário social e da participação das pessoas comuns na memória dos mais diversos grupos: das mulheres, dos operários, dos *gays*, dos negros, dos índios, entre outros. Esse argumento é lugar-comum no campo dos estudos da memória e da história. O horror da tortura sobre o corpo judeu e das demais diferenças no contexto do Holocausto marcou o trauma nos estudos da memória no Ocidente. Huyssen (2000), na obra *Seduzidos pela memória*, já alertava sobre o perigo de imprimir, com base no Holocausto, uma história única para todas as demais memórias traumáticas. Essa observação é digna de atenção, porque o mesmo fenômeno que disparou reflexões mais alargadas sobre a memória coletiva pode também funcionar como fórmula única para se pensar a memória. A globalização do Holocausto pode funcionar como uma falsa memória, ou simplesmente bloquear a percepção de histórias específicas.

Não é mais novidade que a memória alimenta outras memórias e a história e vice-versa. Grande parte da história ensinada nas escolas constrói uma

memória coletiva, ou pretende elaborar uma memória coletiva sobre o que fomos como Brasil, Ocidente ou civilização, e/ou sobre o passado pelo qual esse mundo se conta no presente. Quando se define um patrimônio cultural, por exemplo, faz-se funcionar silenciosamente uma memória concernente ao que se tem convencionado sobre memória. Pouco se pensa a respeito do que é a memória ensinada nas escolas ou nos patrimônios culturais. A forma como historicamente se construiu o conceito de memória, por meio de um trauma, acaba por fazer repetir versões da lógica do Holocausto ou o que ainda transborda dele.

Pensada especialmente da experiência narrativa do trauma, da vulnerabilidade, da inscrição do poder sobre os corpos daqueles diferentes ou das minorias, é a memória da vulnerabilidade, do desamparo que revela um tipo de poder devastador, e é nessa experiência que os autores citados avançaram nos conhecimentos sobre a memória, especialmente Koselleck (2014) e Ricoeur (2007), que pensaram a memória entre o limite da vida e da morte, mas também todos os outros que pensaram a inclusão das memórias de todas as chamadas minorias, como Pollak (1989), Nora (1993), entre outros.

Em outra frente, o ensino da História está intimamente conectado às políticas públicas educativas. Essas, ao longo do século XX, foram produzidas em conexão aos desdobramentos econômicos de construção de novos públicos de consumidores cidadãos e, no Brasil, especialmente desde as décadas de 1990, às demandas internacionais da Unesco, Banco Mundial e convencionadas nas reuniões dos países mais ricos. Alguns eventos supranacionais se transformaram em marcos representativos para esse momento, como Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien e a Eco92, que expôs os excluídos na mídia e, naquele momento o seu maior inimigo – os governos autoritários da África e Ásia. Foi nesse cenário que a agenda brasileira decidiu, seguida da Declaração de Nova Delhi, assumir internacionalmente o compromisso no Plano Decenal de Educação, de diminuir as desigualdade social expressa nos índices educacionais. Essa decisão estava também relacionada às políticas neoliberais em curso, ao Consenso de Washington realizado no final da década anterior.

No entanto, a ideia de inclusão da memória de todos, de valorização dos mais diversos grupos até então excluídos revela que o Ensino de História apostou tanto nos estudos que circulavam na História, como disciplina de referência, quanto nas políticas educacionais contemporâneas. Ou dizendo de outra forma, a inclusão das memórias diversas e outras Histórias em sala de aula, foi possível graças à abertura política no Brasil em 1985, mas especialmente, a uma configuração política educacional gestada ao longo da década de 1990. A inclusão da memória de todos na Educação, prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996, pelas suas diferenças, faz funcionar a afirmação das diversas identidades dos mais variados grupos. Se por um lado acontece uma espécie de retratação identitária, evidencia-se de igual forma que existe um pensamento universal falido na sua função de abarcar um todo.

As diferenças não cessam de transbordar nem de se estressar nos arranjos identitários e o ensino da História pela valorização dessas memórias é um lócus privilegiado para esses novos rearranjos de identidade. A exemplo das centenas de trabalhos que privilegiam as memórias positivas dos afro-brasileiros e que se tornaram corriqueiros em muitas escolas no Brasil nas últimas décadas e, não por milagre, os avanços nas conquistas sociais da população negra. Importa dizer que eles ainda não são suficientes para um resultado factível de diminuição da desigualdade, no entanto, já são visíveis à população, como a presença de formandos negros em cursos superiores de universidades brasileiras.

De igual forma, os patrimônios culturais, como vetores de memória, flertam com esse jogo à medida que revelam os tesouros de um grupo social ou as melhores coisas que uma civilização já criou, que sejam capazes de materializar uma identidade. Lembrar positivamente das memórias de Zumbi de Palmares, Napoleão Negro na Independência do Haiti, Cruz e Souza, por exemplo, são apostas políticas para construção de representações negras de sucesso. São estratégias pedagógicas que fazem funcionar um tipo de lógica de mundo.

O que se pode saber sobre memória depois do *Plantation*?

As provocações de Achille Mbembe (2018b) destacam o *Plantation* como uma outra chave de interpretação para o pensamento acerca da memória. Como pensar a memória a partir do *Plantation*? Ele vai dizer que “a conquista colonial revelou um potencial de violência até então desconhecido. O que se testemunha na Segunda Guerra Mundial é a extensão dos métodos anteriormente reservados aos ‘selvagens’, aos povos da Europa” (MBEMBE, 2018c, p. 32). Mbembe (2018) provoca ao pensar algo novo baseado no poder sobre os corpos dos outros e a forma como a vulnerabilidade e o desamparo podem ser potências na luta pela vida e pelas “democracias do futuro”.

Os estudos acerca de memória e identidade têm avançado com as tensões entre as diferenças e o pensamento universal. Eles refutam a ideia de essência dos sujeitos e tratam as diferenças na dimensão da cultura, do social e das identificações. Mas, ao avançar, criaram certa aversão àquilo que nos aproxima ou que é comum a todos. Pierucci (1990) já nos alertava sobre o que ele chamou de “armadilhas da diferença”. Ao escolher o enfrentamento político pelos caminhos da afirmação da diferença, perde-se a dimensão política da igualdade. Neste argumento, quero avançar nessa perspectiva na dimensão daquilo que nos é “em comum” e que pode nos abrir possibilidades de virar a chave para novos mundos possíveis.

A vulnerabilidade, a condição de desamparo e a precariedade da vida são algo em comum, no entanto, interpretá-las como desvalorização social ou baixo prestígio é um produto da cultura que se fundamentou historicamente na tensão entre o pensamento universal e as diferenças. O pensamento universal do homem branco, saudável, heterossexual, cristão, de sucesso econômico e detentor de uma erudição de bens culturais de prestígio em contraposição a tantas outras diferenças cria uma disputa de reconhecimento e de lugar ao sol. Talvez os estudos de Mbembe nos digam algo sobre outra chave para outra lógica de mundo.

Mbembe (2018a; 2018b) denuncia o poder de uns sobre o corpo dos outros, ou seja, algo como o biopoder, que decide entre as pessoas que devem viver e as que devem morrer e que submeteu os negros em séculos anteriores

ao Holocausto e que, posteriormente, afetou os corpos brancos. O biopoder decidiu sobre os negros africanos e depois sobre os judeus e depois ainda sobre os romanos, os homossexuais, as pessoas com deficiências, entre outros. “Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possível as funções assassinas do Estado” (MBEMBE, 2018b, p. 18). Isso deixa a todos na condição precária de vulnerabilidade. Volta-se aqui ao pensamento de Safatle (2016), quando ele sugere que o desamparo na política pode ser utilizado nas políticas de medo ou esperança. Isto é, o racismo que se impôs sobre o corpo do negro, do judeu e de tantos outros também pode se voltar contra qualquer outro grupo e torná-lo vulnerável para dominá-lo pelo medo.

Mbembe (2018a) vai propor o “negro” como uma categoria que pode ser estendida a todos, ou seja, a condição precária pode ser indiscriminada. Essa proposição muda a perspectiva dos arranjos da identidade e inverte a lógica da diferença para a semelhança. A atual conjuntura neoliberal, ele vai dizer, coisifica as pessoas. O que era permitido e aceitável apenas para os negros no *Plantation* pode ser a condição de todos. A ideia é analisar o tráfico de negros no plano fenomenal, como produto do que ele chama de “face noturna do capital”. Como fenômeno, pode-se pensar o negro muito mais como categoria e menos como apenas uma diferença fenoptica. Nas palavras dele:

Pela primeira vez na história humana, o substantivo negro deixa de remeter unicamente à condição atribuída aos povos de origem africana durante a época do primeiro capitalismo (predações de toda a espécie, destituição de qualquer possibilidade de autodeterminação e, acima de tudo, das duas matrizes do possível, que são o futuro e o tempo). A essa nova condição fungível e solúvel, à sua institucionalização enquanto padrão de vida e à sua generalização pelo mundo inteiro, chamamos o *devir-negro do mundo*. (MBEMBE, 2018a, p. 20, grifo do autor).

As pessoas que estariam nessa categoria, as quais ele chama também de “criptas vivas do capital”, são zumbis, mortos-vivos. São os milhares que acordam pela manhã, pegam o metrô ou ficam parados no trânsito das cidades, trabalham, consomem o que lhes é devido, trabalham, voltam para

casa, trabalham, dormem e começam de novo. Trabalham para consumir e consomem para trabalhar sem refletir, são homens-coisas. Quando se tem muitos deles, alguns morrem vítimas das violências das cidades, do trânsito, da má condição do sistema de saúde. Não importa como morrem; trata-se de uma morte sem muito alarde social³².

As problematizações de Mbembe (2018a) inspiram a pensar a memória com base no conceito do biopoder que ele lê em Foucault. Em suas palavras, a soberania “é a capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é ‘descartável’ e quem não é” (MBEMBE, 2018b, p. 41). Existe então uma leve discordância entre Mbembe (2018b) e Foucault, porque este último trabalha com o conceito de biopolítica e o primeiro escolhe atualizá-lo e falar sobre necropolítica, localizando-a temporalmente anterior aos séculos XVII e XVIII.

Assim como os autores já citados escreveram sobre a memória, contemporâneos às experiências da Segunda Guerra Mundial ou aos fenômenos que se desdobraram dela, Mbembe foi contemporâneo à condição camaronesa de colônia francesa e de revolução. Ele nasceu em Camarões ainda colônia e viveu os primeiros 15 anos em estado de guerra, convivendo com adultos com memórias da experiência em uma colônia ou memórias de escravidão racial de séculos, bem como com as relações de poder dos brancos sobre o corpo dos negros. Talvez esse lugar tenha trazido um diferencial de percepção de mundo, uma vulnerabilidade no que se refere aos outros de outras partes do planeta. Mas, se a condição de vulnerabilidade é um ponto comum da humanidade, qual seria a diferença entre pensar a memória partindo do Holocausto e do *Plantation*?

Trata-se mais da perspectiva epistemológica sobre a qual se pensa esses fenômenos e menos acerca dos fenômenos em si. No campo do patrimônio cultural, por exemplo, as narrativas de memórias são o principal argumento a respeito da importância do valor do bem. Sob o crivo do conceito de universalidade e a tensão das diferenças concorrenciais, a excepcionalidade

32 Durante o término da escrita deste texto, o mundo viveu a experiência de milhares de mortes pela COVID-19, e de quarentena para deter o contágio do Coronavírus. Alguns episódios como as propagandas italiana “*Milano no si ferma*” e brasileira “O Brasil não pode parar” escancararam a vulgarização da morte das “criptas vivas do capital” em prol da saúde econômica.

parece ser o principal valor necessário para tornar um bem um patrimônio cultural. A memória do grupo, em grande medida, atesta o valor imaterial da excepcionalidade em questão, e essa excepcionalidade é o que aciona o valor concorrencial daquele grupo ou daquela diferença.

Os patrimônios que são vetores representativos das memórias dos mais diversos grupos, como os quilombolas afro-brasileiros, as centenas de tribos *indígenas*, as populações ribeirinhas, os romanis, os pardos, as mulheres, as crianças, os operários, entre outros, provocam identificações positivas no interior dos seus grupos e, por isso, são politicamente importantes nas tensões identitárias nos arranjos das diferenças e forças universais. Além da defesa da história de todos, para todos e construída com todos, esses patrimônios repetem e reproduzem um tipo de mundo, um tipo de democracia em que a lógica de funcionamento é a concorrência. O que se tem convencionalizado como o universal é um particular de algum grupo que, no jogo político da memória, tem força suficiente para ser hegemônico, mesmo que provisoriamente.

Os exemplos utilizados anteriormente, como Zumbi dos Palmares, Napoleão Negro na Independência do Haiti e Cruz e Souza revelam a positividade, ou aquilo que se pode destacar sobre a população afro nas Américas que acompanha a mesma lógica da excepcionalidade. Uma forma de dizer aos estudantes que a população negra tem pessoas tão importantes quanto os homens brancos que comumente se tem estudado. Faz-se relevante reforçar que não há erro na existência dessas diversas representatividades de memórias nem de patrimônios das minorias e dos grupos mais vulneráveis. Ao contrário, trata-se de manifestações politicamente significativas nas democracias atuais, porém para pensar “novas democracias”, novos mundos onde as fronteiras geopolíticas não signifiquem a naturalização das diferenças nem concorrências identitárias. São formas sobre uma mesma tensão entre o pensamento universal e os particulares.

Quando Mbembe (2018a) pensa o poder sobre o corpo do escravo em situação de colônia, o corpo feito em farrapos, em alusão a uma literatura, ou o corpo que se recusa a morrer, ele se propõe a investigar onde está a potência desse corpo. Ou seja, o *Plantation* como um fenômeno de memória da precariedade ou do desamparo pode escancarar a consciência dessa

vulnerabilidade no contexto do mundo neoliberal, e o “devenir negro no mundo” pode ser o disparador para pensar a potência humana. Ou seja, utilizando as metáforas das literaturas que Mbembe (2018a) aciona, a potência dos corpos que se recusam a morrer, ou ainda nas palavras de Safatle (2016, p. 18-19):

A lição política de Freud consiste em dizer que há uma espécie de aprisionamento do desamparo na lógica neurótica das narrativas de reparação, esperadas por aqueles contra as quais me bato, narrativas de demandas de cuidado, ou, se quiserem utilizar uma palavra que tende a submeter o campo do político, de *care*. Retirar o desamparo dessa prisão é a primeira condição para nossa emancipação.

A emancipação que Safatle (2016) defende com base em Freud dialoga com Mbembe (2018a) quando este defende um trabalho pela vida que consiste em estar atento para escapar da coisificação humana produzida no jogo concorrencial do e para o consumo. Nas palavras dele, “o trabalho pela vida consiste precisamente em evitar que o corpo caia na coisidade absoluta; consiste em evitar que seja por completo um mero objeto” (MBEMBE, 2018a, p. 251). Pensar o negro como categoria de análise social evidencia a condição ontológica da vida humana precária, e os valores do “em comum” em detrimento do universal se tornam a defesa da própria vida.

Mbembe (2018c) sugere pensar uma “democracia do futuro” com clara distinção entre o universal e o “em comum”. Não se trata de um comum fascista, que hegemoniza as coisas e as pessoas, mas as diferenças que comungam um ponto em comum. O *Plantation* como memória da precariedade como condição ou um lugar do desamparo ontológico que pode inspirar a decisão sobre os valores que de fato importam na luta contra a coisificação da vida. Nessa direção, os patrimônios comuns da humanidade – a água, a terra, a biodiversidade, o direito ao sol, as linguagens, as narrativas, as escutas – são ferramentas vetores de memórias da potência da própria vida. Que tipo de memória poderá ser acionada para alimentar esse sentido do “em comum”? Talvez esse seja o maior desafio da “democracia do futuro”, um mundo cuja memória de sua potência seja também a memória da sua vulnerabilidade.

No campo do patrimônio cultural, ou seja, sob a lógica do conceito das ideias universais e as diferenças concorrenciais, não são novas as tentativas

de incluir a biodiversidade e as linguagens no rol dos tesouros da humanidade. A Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural de 1972 da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) já previa um marco regulatório de nível internacional que considerava o meio ambiente e a cultura imaterial. Proteger a biodiversidade era uma resposta às ameaças provocadas pelos homens à natureza, no entanto a concepção desse patrimônio foi pautada pela métrica universal da cultura europeia. A ruptura veio depois, em 1985, com a Declaração do México, que considerou também cultura a imaterialidade espiritual e afetiva, assim como as criações anônimas da alma popular e os valores que dão sentido à vida.

Os documentos que se seguiram a essa decisão já apresentam como convencionada a ideia de que as tradições populares que são expressões de grupos ou indivíduos são parte de identidades e culturas. A ampliação do patrimônio cultural deu-se no contexto de participação efetiva dos países do sul no grupo de decisões das instituições supranacionais, como a Unesco e o Conselho Internacional de Monumentos e Sítios (Icomos).

Todavia, as recomendações de proteção desse patrimônio imaterial são frágeis diante da estrutura política de gestão construída com base no patrimônio material. Existe aqui claramente uma tensão concorrencial entre a ideia universal de cultura erudita, expressa nos patrimônios arquitetônicos, artísticos, históricos etc., e a ideia de cultura popular das civilizações menos desenvolvidas, expressa nas excentricidades das cores, das danças e dos rituais menos reconhecidos. Essa inclusão não resolveu o problema da lógica de disputa concorrencial, ainda assim o efeito de mobilização dos países do bloco do sul merece ser destacado nesse processo, países emergentes situados na América do Sul, África e Ásia, os quais tinham relação com suas práticas tradicionais diferente das sociedades europeias.

Esse fato não rompeu com a lógica concorrencial da excepcionalidade dos patrimônios culturais, mas evidenciou um enigma no campo que se trata da impossibilidade de representar as imaterialidades do patrimônio. Colocou em evidência o reconhecimento de rituais e linguagens de grupos que “se recusam a morrer”, como diz a metáfora da literatura utilizada por Mbembe (2018a). Talvez exista nos rituais imateriais de roda indígena, dos cantos e das ladainhas das populações ribeirinhas, dos tambores africanos, de partilhas

comunitárias das comunidades de favelas alguma memória para além do desamparo, de generosidades afetivas, memórias da potência humana de linguagens das mais diversas. O que é possível explorar na educação patrimonial dessas tradições e rituais que pode funcionar para além de uma mesma história concorrencial de excepcionalidade? Não seriam esses rituais reveladores de memórias do desamparo como potência? Não seriam essas memórias uma riqueza no ensino de História, capaz de produzir valores imateriais de valorização da vida? A vida daqueles que se recusam a se coisificar. Talvez seja necessário perguntar que tipo de corporeidade social pode ser produzida com os círculos de afetos fundamentados no desamparo como potência. Existe um devir nas rodas, nos cantos, nas partilhas, nas energias trocadas nesses patrimônios imateriais que não são passíveis de registros materiais, mas que merecem atenção acerca da desposseção que produzem. Um corpo em desposseção também desidentifica suas determinações universais.

As contingências desorganizam as normatividades e produzem, como Safatle (2016) defende, “*corpus* em errância”, incapaz de estabilizar-se em alguma inscrição de totalidade ou suposta universalidade. Ou seja, uma condição favorável para priorizar o “em comum”, enquanto as leis universais perdem seu poder de estabilidade social.

Os patrimônios comuns pertencem aos corpos abertos à sua própria espectralidade. Não estão na mesma lógica concorrencial dos patrimônios culturais; antes, são a crítica daquilo em que eles fracassaram. O objetivo da Unesco de enfrentamento das guerras e promoção da paz mundial encontra um obstáculo quando utiliza a mesma lógica concorrencial da excepcionalidade produzida na tensão entre o universal e os particulares. O desafio de uma “nova democracia”, que propõe Mbembe (2018c), é se abdicar dessa chave do mundo. A proposta é abrir novos caminhos com outra chave. Algo cujo ponto inicial seja o reconhecimento da condição da vida precária, o que o autor sugere tratar como “o devir negro no mundo”. É dessa fragilidade que se pensam a vida e as prioridades do “em comum”, a potência da vida evidenciada sem abdicar das diferenças, mas em atenção ao “em comum”. Não aquela direcionada ao domínio dos corpos dos outros, porém das linguagens que vinculam, que acolhem, que fortalecem em generosidade, que fazem viver.

A defesa dos patrimônios comuns é sinônimo da defesa da vida, da recusa da coisificação. É micropolítica, é resistência, é contracultura. Talvez a “democracia do futuro”, de que nos fala Mbembe (2018c), seja também fruto da afirmação da memória do desamparo como lugar de potência e das conquistas afetivas das microrrelações em defesa dos patrimônios comuns.

Referências

- ADICHIE, C. N. *O Perigo da História única*, 2009. Disponível em: <https://www2.ifmg.edu.br/governadorvaladares/noticias/adelia-a-poesia-e-a-vida-convite-para-o-3o-encontro-do-dialogos/o-perigo-de-uma-historia-unica-chimamandangozi-adichie-pdf.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2020.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas 1.)
- BERGSON, H. *Matéria e Memória*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BOSI, E. *O tempo vivo da memória: ensaio de psicologia social*. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- CANDAU, J. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2011.
- FREUD, S. *Recorda-se, repetir e elaborar*. In: FREUD, S. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Delta, [19-?]. v. 10.
- FREUD, S. Carta 52. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (v. I, p. 281-287). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original apresentado em 1896).
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.
- HARTOG, F. *Tempo e patrimônio*. *Varia História*, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 261-273, jul./dez. 2006.
- HUYSEN, A. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.
- KOSELLECK, R. *Estratos do tempo: estudo sobre história*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.
- LE GOFF, J. *História e memória*. 5. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.
- MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. São Paulo: n-1, 2018a.
- MBEMBE, A. *Necropolítica*. São Paulo: n-1, 2018b.
- MBEMBE, A. *O fardo da raça*. São Paulo: n-1, 2018c.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. *Projeto História*. São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

PIERUCCI, A. F. Ciladas da diferença. *Tempo Social*. São Paulo, v. 2, n. 2, p. 7-33, dec. 1990. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84798>. Acesso em: 4 maio 2016.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

RICOEUR, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Ed. Unicamp, 2007.

SAFATLE, V. *O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SARLO, B. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. Belo Horizonte: EdUFMG; São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Futuros para a formação de professor no Brasil: a posição dos profissionais de História

Margarida Dias
Itamar Freitas

O avanço das propostas políticas mais conservadoras da história republicana é um fato e reflete-se na política pública educacional. Esse fato nos obriga a elaborar perguntas para os colegas pesquisadores do Ensino de História interessados no desenvolvimento do seu domínio acadêmico, que viabilizam a sua atuação na sociedade civil. Em tempos de retrocesso, contudo, as melhores vitórias são aquelas que evitam as maiores perdas. E menores perdas são mediadas pela construção de consensos provisórios.

Se concordarem com essas premissas, concordarão também com a nossa estratégia de sugerir aos nossos representantes na área da pesquisa sobre Ensino de História alguns elementos comuns que direcionem nossas propostas em relação ao ensino de História. A ideia, em síntese, é construir os parâmetros nos quais nos deslocaríamos com o objetivo de elencar os elementos pelos quais demandaríamos.

Esse tipo de ação está duplamente justificado. Em primeiro lugar, possuímos pesquisas em volume e qualidade suficientes para fundamentar princípios a partir dos quais possamos sistematizar propostas. Em segundo lugar, reconhecemos que essa é a nossa função, quando reunidos em entidades científicas, grupos de trabalhos e grupos de pesquisas.

Como ponto de partida para a construção desses parâmetros, avaliamos a mais recente iniciativa governamental de reger a formação docente: o parecer do Conselho Nacional de Educação sobre “Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”.

A nossa crítica não será irresponsável, tampouco ingênua. Atuamos várias vezes na administração pública, simultaneamente à condição de pesquisadores da história do ensino de História, e conhecemos bem o caráter teratogênico da legislação educacional brasileira. Fruto de exclusões seculares e de recentes ações afirmativas, o corpo normativo da educação nacional, da qual faz parte o regramento sobre a formação de professores, é pleno de contradições e sobreposições.

Conscientes desse caráter, somos solidários com administradores de qualquer partido que atue no sentido de legal e democraticamente gerir a coisa pública. Sabemos que não se pode simplesmente “resetar” o Estado ou até reformatá-lo, partindo do zero (como sonham alguns burocratas ditos liberais). Corrigir rumos e gerenciar crises com medidas desse tipo é impraticável porque dentro da “máquina” estão pessoas, valores, conhecimentos tácitos, interesses, projetos de vida. Mas é dever de quem governa apresentar soluções, ou seja, minimizar as contradições entre os dispositivos legais e informar sobre as suas limitações.

É com esse espírito que nos debruçamos sobre o Parecer das “Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”. Neste texto, fruto de nossas reflexões e exposições na Universidade e fora dela,³³ apontamos os avanços e retrocessos do referido documento (parte 1) e discriminamos as limitações da sua aplicação na Universidade pública (parte 2). Nas considerações finais, retomamos o que consideramos dever do pesquisador da área do Ensino de História, que milita na Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), na Associação Nacional de História (ANPUH-BR) e no Grupo de Trabalho de Ensino de História e Educação da ANPUH-BR: construir consensos que fundamentem uma agenda mínima de lutas em tempos de exceção.

33 O presente texto foi composto a partir da participação de Margarida Dias em mesa-redonda que discutiu a temática no XII ENPEH, que aconteceu entre os dias 11 e 13 de novembro de 2019, nas dependências do Instituto de Geografia, História e Documentação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no campus de Cuiabá/MT e pela participação do professor Itamar Freitas na V Semana Acadêmica da UFS, ocorrida entre 5 e 9 de novembro de 2018.

Diretrizes Curriculares e Base Nacional para a Formação de Professores

O “Parecer” sobre as “Diretrizes Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica” possui trinta e sete páginas divididas em sete seções, como expostas no quadro 1.

O Parecer que analisamos está em sua terceira versão. Foi publicado em 18 de setembro de 2019. O dispositivo permaneceu em audiência pública até o início de novembro e foi aprovado em 7 de novembro de 2019. Com isso, foi revogada a Resolução n. 02/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que, até então, normatizava o tema.

A primeira recepção do Parecer na sociedade civil foi negativa. Aproximadamente 40 entidades, inclusive a ANPUH, pediram em Audiência Pública ao CNE o seu arquivamento. A solicitação foi negada sob a justificativa de que o tema não estava em discussão. Em debate estava o conteúdo do documento. É importante observar esta ação das entidades científicas e a negativa do CNE. Como já afirmamos, vivemos momentos de reiterada redução de direitos. Mas cabe aqui uma interrogação: seria essa a estratégia mais adequada para lidar com a progressiva diminuição de espaços e tempos para o debate de questões fulcrais para a sociedade brasileira?

Quadro 4 – Plano geral das DN/BNCFICPEB

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Introdução (p.1); <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Políticas da formação e valorização do professor – um breve histórico 1.2. Indicadores de aprendizagem e da formação de professores: o desafio do baixo valor social da carreira do magistério no Brasil 2. Valorização do profissional do magistério 3. Referenciais docentes e diretrizes que regulamentam licenciaturas em 10 países <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Um breve olhar sobre referenciais docentes 3.2. Diretrizes que regulamentam as licenciaturas em 10 países 4. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 5. Formação inicial do magistério da educação básica em nível superior <ol style="list-style-type: none"> 5.1. Princípios da organização curricular dos cursos de formação docente 5.2. Princípios da política de formação docente 5.3. Competências profissionais docentes 5.4. Dos fundamentos pedagógicos e da organização curricular dos cursos de Licenciatura <ol style="list-style-type: none"> 5.4.1. Dos fundamentos pedagógicos 5.4.2. Da carga horária e da organização curricular do curso de formação 6. Formação continuada docente <ol style="list-style-type: none"> 6.1. O aprendizado ao longo da vida 6.2. Contribuições da literatura baseada em evidências Referências |
|--|

Vamos avançar na análise do Parecer, destacando insuficiências que, a nosso ver, merecem maior destaque. O primeiro problema está no título. Trata-se de diretrizes para a formação de professores (como nas antigas DCNs), diretrizes e bases (como na LDBN) ou diretrizes e base nacional comum (como na BNCC)? O documento é designado desta última forma, porém não se configura conforme o título. Não percebemos onde se encerram as diretrizes e onde começa a base (BNCIFICPEB). Essa distinção é importante porque os substantivos são concorrentes: “diretriz” e “base”. Quem determina quem? A intenção do documento, por outro lado, deixa entrever essa necessidade de distinguir quando declara que tais diretrizes e base obedecem à outra BNCC, melhor dizendo, obedecem à Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental e à Base Comum Curricular do Ensino Médio, que sequer está em circulação.

O segundo problema está no proveito que os redatores do Parecer extraem das “diretrizes que regulamentam as licenciaturas em 10 países” (p. 12-13). Os redatores não relacionam configuração do Estado brasileiro e políticas de formação de professores para chegar à necessária conclusão de que a efetividade de qualquer política nesse sentido depende do tipo de relação tecida entre quem forma professores, quem emprega professores e quem expede as diretrizes da formação.

Não basta dizer que a Austrália é “um país federalista como o Brasil”. Tem que deixar claro porque as diretrizes (mais ou menos comuns nos países onde a UNESCO atua) funcionam em certos lugares e em outros não. Vejam o exemplo da França, que não é citado no documento. O Estado produz o currículo nacional, as diretrizes de formação para professores e a maioria dos postos de trabalho docente. A universidade aplica diretrizes segundo as demandas do Estado. A ordem é lógica e o grau de efetividade da norma é altíssimo. No Brasil, o Estado produz diretrizes, a universidade pública aplica a parte delas e com retardo que varia de 2 a 10 anos. Isso ocorre porque os conselhos departamentais estão na ponta da autonomia universitária quando o assunto é currículo de curso. As Instituições privadas do Ensino Superior são responsáveis por mais da metade das matrículas nas licenciaturas e cumprem as diretrizes segundo arranjos custo-lucro e, em alguns casos, ampliam esse cumprimento sob parâmetros estabelecidos pela universidade pública (é mazela sobre mazela). Os postos de trabalho são controlados pelo

Estado em níveis municipal, estadual e federal. Cada município e cada estado pode contratar a empresa que quiser para gerir a seleção e cada empresa está livre para fazer a prova do jeito que lhe aprouver. O setor privado é o empregador minoritário na escola básica. Mas verga as diretrizes ao sabor do que os pais dos alunos mais exigem de um professor. Bem sabemos o quão antiquado e antipedagógico é o perfil de professor adequado ao sucesso em exames nacionais que as classes médias brasileiras aplaudem.

Se o relacionamento entre os agentes envolvidos na formação e na oferta de postos de trabalho não está, ao menos, implícito, o documento transforma-se em uma superficial carta de intenções: uma hipótese de trabalho, como as dezenas que apresentamos em nossos congressos. Com a diferença que nos congressos podemos abusar do estéril debate do “pedagoge” contra “historiquez” (e vice-versa), isto é, do discurso de que a formação de professores de História deve ser determinada exclusivamente por pesquisadores da pedagogia ou exclusivamente por pesquisadores da História. No documento, ao que parece, o pedagoge saiu vencedor.

Um terceiro destaque problemático do Parecer está na abertura à criação de Institutos de Formação de Professores. A ideia é antiga, mas periodicamente é revivida com novos adereços. A criação de Institutos não é perversa em si mesma. O problema mora no muito provável contexto da sua aplicação. Se tivéssemos evidências da efetividade das políticas de formação emitidas pelo MEC, a desconfiança em relação aos Institutos seria bem menor. Eles poderiam ser entendidos como um ente que abriga formadores altamente especializados na epistemologia da História, nas teorias da aprendizagem, nos saberes da prática docente etc. Mas conhecemos a nossa realidade e estamos conscientes de que a formação não é operada como no caso francês, que até conseguiu tornar o mestrado profissional no Ensino de História como requisito básico para o acesso aos empregos públicos. A proposta dos Institutos, ao contrário, sedimenta-se na ideia bastante arraigada entre pais de alunos, economistas, legisladores, muitos pesquisadores da pedagogia e muitos professores formadores de História, de que, entre a *tekné* e a *paideia*, a formação deveria centrar-se na *tekné* (FREITAS, 2013). Em outros termos, no Brasil, o professor da escola básica deveria reter o conteúdo substantivo de cada componente curricular e dominar as técnicas de transmitir esse conteúdo.

A ideia é nefasta e ganha terreno com a possibilidade de retirar a formação dos departamentos atomizados em domínios de ciência (História, Geografia...) e entregá-los a departamentos atomizados em etapas de currículo (fundamentos, métodos e técnicas etc.). Claro que a formação não vai bem nos Departamentos de História e já tratamos disso em outros textos (FREITAS, 2017; FREITAS; OLIVEIRA, 2014; OLIVEIRA, 2013). Mas não podemos migrar do ruim para o pior, ou seja, consolidar a ideia de que o professor é um repassador do conhecimento produzido pelos historiadores que não dão aulas na escola básica. Se os fatos para a pesquisa não estão na banca do peixeiro à disposição do historiador – para lembrarmos a frase célebre de Eduard Carr (1982), os fatos para o ensino não estão nas prateleiras do armazém da BNCC, à disposição do professor de crianças e adolescentes.

Outro destaque negativo do Parecer é a reiterada ênfase na alfabetização linguística e na alfabetização matemática como componentes curriculares, quando tais habilidades são pertinentes a qualquer atividade de ensino-aprendizagem que se planeje para a escola. Bem sabemos que a aprendizagem dos códigos que permitem a apropriação da realidade mediante representação conceitual e mensuração de grandezas é fundamental. Mas elas não são realizáveis sem as ideias de tempo, espaço, valor, por exemplo. Excetuando-se os quatro primeiros anos da escolarização básica, privilegiar Português e Matemática nas políticas de formação continuada e de produção de material didático equivale, em sentido contrário, à uma absurda ideia de que o desenvolvimento das habilidades de experimentar o passado e produzir sentido no interior da escola (RÜSEN, 2012) seja limitado às preleções de História em sala de aula.

Outra reiterada e negativa ênfase do Parecer está na ideia professada de aprendizagem formativa. A pesquisa teórica e a nossa experimentação cotidiana têm apontado que o licenciado atua em vários outros espaços que não somente a sala de aula formal. Dizendo de outro modo, as aprendizagens históricas se efetivam em diferentes esferas sociais, a exemplo dos movimentos ecológicos, movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, das associações de bairro, de organizações não governamentais, das igrejas e, até, de partidos políticos. Podemos não concordar com alguns desses espaços, mas a situação é um fato e deve ser contemplada também na formação docente.

A distribuição das horas na estrutura curricular em três grandes blocos também reforça alguns vícios já apontados pelas pesquisas do campo (MIGLIO; FONSECA, 2006). O parecer estabelece 800 horas destinadas à aprendizagem de conteúdos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação; 1600 horas dedicadas à aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas e componentes da BNCC e do domínio pedagógico desses conteúdos; e 800 horas divididas em 400 horas de prática em situação real de trabalho (estágios, residências, monitorias etc.) e 400 horas que contemplem o conteúdo da BNCC e o conteúdo do domínio pedagógico. Os vícios, já citamos. O primeiro deles é ênfase na ideia de que professor é aquele que domina conteúdo disciplinar e técnicas de transmissão (quando sabemos a importância de o professor identificar conhecimentos prévios e os diferentes contextos onde ocorre a aprendizagem do aluno). Outro vício é a valorização implícita de uma formação tradicionalmente bacharelesca, no Brasil, distanciada da futura realidade de trabalho dos professores: as escolas.

Esses vícios são ainda mais problemáticos porque já havíamos avançado na sua correção. Durante vários anos, no âmbito das ações do Programa Interinstitucional de Iniciação à Docência (PIBID), os alunos foram convidados a frequentarem as escolas e os professores dessas escolas foram convidados a atuarem na formação desses licenciados, em conjunto com os professores formadores do ensino superior (OLIVEIRA; SOUZA, 2017). A inserção docente nas escolas de educação básica os faz entender o funcionamento das instituições escolares, os saberes necessários para atuação profissional e a necessidade de reunir saberes acadêmicos e saberes escolares em sua formação. O retrocesso do Parecer, contudo, já é antecipado pela instituição da Residência Pedagógica (ResPed) que previu a inserção do graduando na regência de sala sem a supervisão do docente da educação básica (ANDES-SN, 2018). Se o espírito do Parecer for o espírito da ResPed, estaremos próximo de um aligeiramento e de uma precarização da formação do professor no Brasil.

Uma última limitação do Parecer está na prescrição de que a formação de professores deve estar alinhada à BNCC. Essa ordenação é tão complexa que resolvemos comentá-la em tópico separado. É o que fazemos a seguir.

Alinhando Diretrizes para a formação de professores à BNCC

O alinhamento dos currículos de formação de professor à BNCC (do Ensino Fundamental e do Ensino Médio) nos faz remeter à Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, que prescreve: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) deve alinhar os seus instrumentos pela BNCC. Que tipo de relação podemos estabelecer entre esses três instrumentos curriculares? Aqui, acrescentamos outro complicador: é possível alinhar a formação de professores, os currículos da escolarização básica e as matrizes da avaliação em larga escala, partindo de um único modelo teórico?

Em situação ideal, a BNCC seria o documento orientador desse alinhamento. Em seguida, alinhadas à Base, viriam as Diretrizes para a elaboração de projetos pedagógicos da formação de professores e, por fim, as matrizes de referência para a avaliação da educação básica.

Em situação real, contudo, os projetos pedagógicos são os mais antigos (podemos remeter a sua construção a algumas estruturas canônicas dos anos 1930, 1970 e do início do século XXI, por exemplo), os documentos da avaliação datam dos anos 1990 e a BNCC do Ensino Fundamental data de 2017. As causas dessa inversão não discutiremos aqui. Trataremos, como afirmamos na introdução, de uma estratégia de redução de danos.

Para dar um mínimo formato lógico, devemos alinhar os três documentos: currículos da educação básica, currículos da formação de professor e matrizes de avaliação, de modo a empregar eficientemente os recursos que captamos junto ao contribuinte.

As duas primeiras versões da BNCC, produzidas no governo Dilma Rousseff, não possuíam orientação geral de aprendizagem e de progressão. O projeto de BNCC (no início era apenas “uma” BNCC) foi construído em rito de eleição direta. Ganhou, como já afirmamos várias vezes, a necessária e positiva feição de um Frankenstein: a criatura pavorosa abandonada pelo criador (FREITAS; OLIVEIRA, 2018).

Ciente desse problema, a comissão responsável pela terceira versão da BNCC, a BNCC do governo Michel Temer, modificou verbos e tentou dar uma face teórica, ao menos, à progressão. Assumiu, então, a estrutura da taxonomia de B. Bloom (1959), reformada por L. W. Anderson e K. Krathwohl (2001).

É difícil perceber o emprego das taxonomias de Bloom e de Anderson em apenas uma leitura, já que as competências estruturantes da aprendizagem e sua progressão estão dispostas em nível horizontal e vertical. Temos competências de níveis de ensino (infantil, fundamental e médio), competências de áreas (Ciências Humanas, por exemplo) e, ainda, competências de componentes curriculares (Geografia e História, por exemplo).

Para domar as variáveis e fornecer uma lógica em nível macro, seria necessária a eleição de um conjunto de competências básicas que atravessassem níveis, áreas e componentes. Mas não é o que ocorre, como podemos ver no quadro n 5.

Quadro 5 - Processos cognitivos na terceira versão da Base Nacional Curricular Comum (2020)

Competências gerais da BNCC	Competências de Ciências Humanas	Competências de Componente curricular	
		Geografia	História
Valorizar conhecimentos	Compreender a si e ao outro	Utilizar conhecimentos geográficos/ Estabelecer conexões entre os conhecimentos geográficos/ Desenvolver autonomia e senso crítico	Compreender acontecimentos / Compreender a historicidade / Elaborar questões, hipóteses, argumentos / Identificar interpretações [...] /
Exercitar a curiosidade	Analisar o mundo social, comparar, explicar,	Desenvolver pensamento espacial/ Desenvolver e usar processos/ Construir argumentos	Analisar movimentos de povos e mercadorias/ Compreender/
Valorizar e fruir a arte	interpretar e expressar	Agir com respeito [...] resiliência	Problematizar procedimentos históricos / Produzir / Avaliar tecnologias digitais
Utilizar linguagens	Construir argumentos	[BLOOM; ANDERSOM]	[BLOOM; ANDERSON]
Utilizar tecnologias digitais	Utilizar linguagens [...]		
Valorizar a diversidade cultural			
Argumentar com base em fatos			
Conhecer-se			
Exercitar empatia e cooperação			
Agir com autonomia e resiliência			

Fonte: Produzido por Itamar Freitas, Itamar a partir de BRASIL (2018, p. 9-10).

O próprio glossário já denuncia a dispersão. Temos alguns indícios presentes nas noções de “habilidade”, “competência”, “direito de aprendizagem”, “competência específicas de área” e “competências específicas de componente”.

Vamos eliminar imediatamente a ideia de “habilidade”. Na terceira versão da BNCC, ela não é um poder ou uma capacidade ou função humana. É uma sentença que expressa “as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, p. 29). (Não faremos, neste momento, a crítica às imprecisões dessas categorias).

A “competência”, sim, é definida a partir do clássico modelo, referendado inclusive por J. Delors (UNESCO): “conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores” (BRASIL, 2018, p. 8).

O anúncio dos direitos, prescritos apenas para o ensino fundamental, sofre do mesmo mal das habilidades. Trata-se de uma declaração:

os direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2018, p. 35).

Por outra leitura, diríamos: os direitos traduzem alguns princípios constitucionais, combinados aos elementos que instituem a ideia de competência.

Assim, “conviver” e “conhecer-se” traduzem, predominantemente, o “saber ser”. O “brincar” e “participar ativamente” representam, predominantemente, a conversão dos princípios de respeito à diversidade e à fruição estética. O “participar” está diretamente relacionado à manutenção da democracia e da cidadania. E o “explorar movimentos” e “expressar” traduzem, dominantemente, a transposição didática dos clássicos componentes das áreas da Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia. (BRASIL, 2018, p. 35-36).

Nem as capacidades nem as habilidades, portanto, expressam, especificamente, os processos cognitivos, tampouco uma taxonomia. O que vemos

na BNCC é uma miríade de habilidades pautadas pela Constituição de 1988 (LDB), pelas áreas do conhecimento e pelos componentes curriculares que constituem a Base. (Quadro 5).

Com os projetos pedagógicos não podemos fazer esse tipo de descrição. Cada departamento (no caso da UFS e da UFRN) tem autonomia para fazer o seu currículo, resguardando normas sobre carga horária e determinadas disciplinas obrigatórias.

É certo que temos diretrizes curriculares nacionais para as licenciaturas. Mas as competências que lá estão, quando migram para os projetos pedagógicos (com raras exceções), transformam-se em requisitos protocolares, sem efeito profundo nas ementas e nas práticas dos professores.

Quadro 6 – Taxonomias da aprendizagem do SAEB (1999-2018)

Matrizes Curriculares de Referência 1997-2001	Inclusão de Ciências no SAAEB 2001-2017	Sistema de Avaliação da Educação Básica 2018-2019
<p>Conteúdos</p> <p>Temas ou tópicos relativos aos componentes curriculares (p. 19).</p>	<p>Eixos estruturantes do conhecimento</p> <p>“Refere-se aos conhecimentos escolares [...] pressupõe a identificação e o domínio dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares nacionais.”</p>	<p>Eixos estruturantes do conhecimento</p> <p>“Englobam e categorizam os objetos de conhecimentos e temáticas que são foco dos componentes curriculares [...]” (p. 6).</p>
<p>Competências cognitivas</p> <p>“Modalidades estruturais da inteligência – ações e operações – que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer” (p. 9) [PIAGET];</p> <p>Habilidades instrumentais</p> <p>“Refere-se ao plano do saber fazer e decorrem [...] do nível estrutural das competências já adquiridas” (p. 9) [PIAGET].</p>	<p>Operações cognitivas</p> <p>“ações adquiridas ao respondente para que ele resolva a situação problema [...] deve, então, explicitar o que foi realizado [...] da ordem do pensamento [...] abrange o que fazer com o conhecimento e o tipo de uso cognitivo” (p. 27);</p> <p>Habilidades</p> <p>“cada habilidade busca traduzir uma operação cognitiva” (p. 28). (Podem ser chamados de “habilidades e competências, processos, operações cognitivas ou habilidades” (p.28)</p> <p>[PIAGET/ VIGOTSKY/ANDERSON].</p>	<p>Eixos Cognitivos</p> <p>“ações [cognitivas] requeridas ao respondente”</p> <p>[BLOOM ; ANDERSON <i>et al.</i>]</p>

<p>Competências do nível básico ou <i>saber fazer</i> (caracterização dos objetos e à construção de conceitos)</p> <p>Observar</p> <p>Identificar, reconhecer, indicar...</p> <p>Localizar</p> <p>Descrerver</p> <p>Discriminar</p> <p>Constatar</p> <p>Representar (por gestos, números...)</p> <p>Competências do nível operacional ou <i>compreender e explicar</i> (relacionamento entre os objetos, operações reversíveis e transferíveis)</p> <p>Classificar</p> <p>Seriar</p> <p>Ordenar</p> <p>Conservar propriedades</p> <p>Compor e decompor</p> <p>Fazer antecipações</p> <p>Calcular por estimativa</p> <p>Medir</p> <p>Interpretar</p> <p>Justificar</p> <p>Competências do nível global ou <i>tomada de consciência dos instrumentos e das relações</i> (aplicação do conhecimento e resolução de problemas inéditos)</p> <p>Analisar</p> <p>Aplicar</p> <p>Avaliar</p> <p>Criticar; analisar e julgar</p> <p>Explicar causas e efeitos</p> <p>Levantar suposições</p> <p>Fazer generalizações indutivas</p> <p>Fazer generalizações construtivas</p>	<p>Processo de conhecimento de conceitos e/ou sistemas</p> <p>Identificar</p> <p>Reconhecer</p> <p>Indicar</p> <p>Apontar</p> <p>Processo de conhecimento de conceitos, ideias, fenômenos e/ou sistemas</p> <p>Compreender</p> <p>Explicar</p> <p>Exemplificar</p> <p>Classificar</p> <p>Processo de conhecimento de conceitos, ideias, fenômenos e/ou sistemas ou solução de problemas</p> <p>Interpretar e usar</p> <p>Estabelecer relações</p> <p>Reorganizar informações</p> <p>Comparar</p> <p>Analisar</p> <p>Associar</p> <p>Relacionar</p> <p>Executar</p> <p>Interpretar</p> <p>Extrapolar</p> <p>Aplicar</p> <p>Avaliar</p> <p>Criticar</p>	<p>(Língua Portuguesa)</p> <p>Reconhecer</p> <p>Analisar</p> <p>Avaliar</p> <p>Produzir</p> <p>[OCDE-PISA/ BLOOM/ ANDERSON]</p> <p>(Matemática)</p> <p>Compreender e aplicar conceitos e procedimentos</p> <p>Resolver problemas e argumentar – formular, empregar e interpretar/ avaliar</p> <p>[POLYA/ OCDE-PISA]</p> <p>(Ciências da Natureza)</p> <p>Baixa complexidade- Reconhecer, identificar e definir</p> <p>Média complexidade -Explicação, interpretação, seleção, análise, comparar, integrar, resumir, associar, categorizar e relacionar</p> <p>Alta complexidade- Elaboração ou seleção de procedimentos com base em evidências, criticar, criar, deduzir, inferir, propor soluções para resolver problemas</p> <p>[BLOOM/ ANDERSON/ FERRAZ/ MAZANO]</p> <p>(Ciências Humanas)</p> <p>Reconhecimento e identificação – memorização e retenção</p> <p>Compreensão e análise- interpretação, exemplificação, classificação, comparação, diferenciação, reconhecimento de relações (de causa e efeito, por ex.)</p> <p>Avaliação e proposição- posicionar-se, elaborar hipóteses, planejar, avaliar e generalizar.</p> <p>[BLOOM/ ANDERSON/ MAZANO]</p>
--	--	--

Produzido por Itamar Freitas, a partir de BRASIL (2000), SÁ PESTANA (2013), INEP (2018).

Com as matrizes de avaliação, a história muda. Elas são produzidas por técnicos do INEP. Os professores especialistas participam e os professores da escola básica são consultados, assim como também o são os técnicos educacionais e os produtos que estes elaboram em cada estado e/ou município. Mas quem dá a última palavra são os técnicos do INEP.

O resultado dessa hierarquização de comandos é o fato de os documentos do INEP serem os mais precisos, coerentes e atualizados em termos de conhecimentos sobre currículo e aprendizagem no Brasil. Assim mesmo, não estão isentos de superposições ou repetições. É o que vemos, por exemplo, nos três principais documentos produzidos nas últimas duas décadas (Quadro 6).

Depois da fastidiosa descrição e comparação de verbos, substantivos e sentenças que estruturam a BNCC e as matrizes do SAEB, podemos voltar às questões iniciais e encerrar este comentário: Que tipo de alinhamento é possível produzir entre os três instrumentos curriculares? É possível alinhar a formação de professores e a avaliação em larga escala, partindo de um único modelo teórico?

Pensamos que a primeira questão foi respondida com as descrições e comparações. Um controlado caminho para o alinhamento é o exame dos significados de conhecimentos, habilidades e valores de cada um desses documentos e a identificação de um conjunto mínimo de elementos a considerar como parâmetros.

Quanto à segunda questão, sobre fundamentos teóricos, a resposta é, infelizmente, negativa. Se cada uma das peças não apresenta claramente uma posição em termos de funções topológicas gerais do ser humano, ao menos do ponto de vista teórico, o alinhamento é impossível.

Essa conclusão nos leva a pensar que o alinhamento em termos de conteúdos substantivos, o pior tipo que pode nos restar, é o que pode vingar entre os professores universitários, ainda que a BNCC hesite a respeito, no que diz respeito a vários componentes curriculares.

É provável que, em curto prazo, as iniciativas de alinhamento produzam vários Frankensteins, mas desprovidos daquele romântico conflito entre a criatura e o criador. Serão Frankensteins amados em cada conselho departamental. Para terem uma ideia de possíveis desenhos, tentem imaginar um currículo de formação de professores de História cujos elementos

norteadores sejam aqueles apresentados pela professora Janice Teodoro (Usp), em recente propaganda da BNCC³⁴: a formação do Eu e do Outro para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a história quadripartite eurocêntrica consagrada pela tradição escolar para os Anos Finais e o livre espaço para o professor e sua “índole” – como afirmado, mas não definido pela professora – selecionarem o conteúdo e a forma do seu tratamento em sala de aula.

Consensos possíveis?

Até aqui, apontamos as limitações do dispositivo legal que normatiza a nova formação de professores da educação básica no Brasil. Dentro do escopo anunciado na introdução deste texto, reiteramos que não se trata de tornar público o que pensam Margarida Oliveira e Itamar Freitas sobre mais um instrumento de política pública. Qualquer colega bem-intencionado poderia e pode fazer as avaliações que esboçamos. O que fizemos foi aplicar uma massa de conhecimentos produzidos nas últimas três décadas sobre a área, implícitos em cada expressão qualificadora do referido Parecer. O que importa efetivamente nessa quadra de autoritarismos é refletir sobre o que sabemos acerca do ensino de História e sobre o que podemos reivindicar para o Ensino de História. Importa pensar a possibilidade de construir consensos que fundamentem uma agenda mínima de lutas em tempos de exceção.

Esse é um dever de quem milita na Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), na Associação Nacional de História (ANPUH-BR) e no Grupo de Trabalho de Ensino de História e Educação da ANPUH-BR. Esse tem sido o nosso esforço, desde que a primeira versão da BNCC foi derrotada fragorosamente por aqueles que deveriam ser os nossos críticos construtivos: os nossos colegas formadores de professores. Em nome desse esforço, encerramos o trabalho, convidando os colegas responderem às seguintes questões:

1. Podemos afirmar, como declarou Ana Maria Monteiro (2011), que o ensino é um saber de fronteira e que a formação de professores de história deve ser constituída, conjuntamente, pelos saberes que

34 Cf. História na BNCC, com Janice Teodoro. Publicado no Canal Movimento pela Base Nacional Comum. [2019]. Brasil. 5:36min. Disponível em: <https://youtu.be/1XDvfxFfty4>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

definem a formação do profissional de História (reflexões sobre teoria, epistemologia, historiografia), os saberes que fundamentam a atuação docente, além do diálogo constante com outros campos de conhecimento, dependendo da temática na qual estejamos trabalhando?

2. É possível acordar que a palavra de ordem defendida pela ANPUH-BR nos anos 80 do século passado – “formando o pesquisador se forma o professor” – não mais se adéqua às demandas dos anos 20 do século atual?
3. Será necessário repetir que tal estratégia era legítima para combater a implantação dos cursos de Licenciatura Curta e o esvaziamento político das disciplinas de História e Geografia na sua versão dos Estudos Sociais, mas que, atualmente, ela obscurece a necessidade de rediscutir as formas, usos e funções do conhecimento histórico?
4. Podemos fechar questão em torno da ideia de formar o “professor pesquisador”, estabelecendo as diferenças entre as habilidades, conhecimentos e capacidades requeridas pela pesquisa acadêmica e pela pesquisa relacionada à atuação em/na/da sala de aula?
5. Podemos pensar a universidade como formadora de professores, que se relaciona com a escola formal de modo menos hierarquizado e, de fato, dialógico?
6. Podemos discutir as condições necessárias para atuação profissional docente como tempo para planejamento, estudos, acesso a bens culturais como constitutivos da profissão e não apenas definindo-os como plataforma de luta sindical?
7. É possível reconhecer que a atuação do professor em outros espaços de ensino-aprendizagem como museus, exposições e memoriais requer uma formação que dialogue com os saberes e as funções da produção do conhecimento histórico?
8. Podemos defender que o ensino ativo na formação de professor não é um experimento inovador e sim uma prática inerente às várias identidades profissionais do formado em História?

9. Em caso positivo, podemos defender que os métodos ativos de construção de conhecimento na formação inicial de professores não devam ser entendidos apenas como a leitura/interpretação/apresentação de textos?

O ano 2020 é desafiador para os profissionais de História que atuam na formação dos profissionais de História e, sobretudo, para todos os cidadãos brasileiros. É necessário não repetir os erros de avaliação de conjuntura cometidos em outros momentos, como aquele da BNCC dos anos 2015 e 2016. Para não favorecermos o retrocesso, é importante construir pontes entre os que se interessam pela manutenção do estado de direito, redução da exclusão social e garantia do pensamento plural.

Referências

ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, K.. *Taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman, 2001.

ANDES-SN. Nota da diretoria do ANDES-SN sobre o Programa da Residência Pedagógica, 5 de abril de 2018. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=9420>. Acesso em: 4 nov. 2019.

BLOOM, B. S.; KRATHWOHL, D. R.; MASIA, B. B. *Taxonomia dos objetivos educacionais*. v. 1 (domínio cognitivo). Porto Alegre: Globo, 1973.

BLOOM, B. *Taxonomy of educational objectives*. An Arbor: Edwards Bros., 1956.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular Comum* (Ensino Fundamental). Brasília: MEC/SEB, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer sobre as Diretrizes Curriculares nacionais e Bases Nacional Comum para a Formação inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, *Conselho Nacional de Educação*, 10 nov. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 14 nov. 2020.

CARR, E. H. *Que é história?* Conferências George Macaulay Trevelyan proferidas por E. H. Carr na Universidade de Cambridge, jan. mar. 1961. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. Tradução: Lúcia Maurício de Alverga. Revisão técnica: Maria Yedda Linhares.

FREITAS, I. A experiência dos séculos XX e XXI nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em história no Brasil (2003-2014). *Tempo e Argumento*, v. 9, p. 396-428, 2017.

FREITAS, I. Techné ou Paideia? Os gregos e a formação de professores no Brasil. *Jornal da Cidade*, Aracaju, B6-B6, 27 abr. 2013.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inclusão de Ciências no Saeb: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema de Avaliação da Educação Básica: Documentos de Referência – versão 1.0. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

MESQUITA, I. M.; FONSECA, S. G. Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades. *História Unisinos*, v. 10, p. 333-343, 2006.

MONTEIRO, A. M.; PENNA, F. A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011

OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, I. F. Base Nacional Curricular Comum: Caminhos percorridos, desafios a enfrentar. In: CAVALCANTI, E.; ARAUJO, R. S.; CABRAL, G. G.; OLIVEIRA, M. D. (org.). *História: demandas e desafios do tempo presente*. 1. ed.: Ed. UFMA, 2018, p. 49-64.

OLIVEIRA, M. D.; SOUZA, W. O. O PIBID e o espaço escolar como formadores de professores de história: os desafios para a junção teoria e prática. In: SÁ JUNIOR, L. A.; RIBEIRO, C. T.; GONÇALVES, M. (org.). *Compartilhando saberes na construção da docência no PIBID/UFRN*. 1. ed. Ed. UFRN, 2017, p. 108-128.

OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, I. F. Desafios da formação inicial para a docência em História. *Revista História Hoje*, v. 2, p. 131-147, 2013.

OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, I. F. A formação do profissional de história na contemporaneidade. *Mouseion (UniLasalle)*, v. 19, p. 109-125, 2014.

RÜSEN, J. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A., 2012. (Com a contribuição de Ingetarud Rösen).

SÁ PESTANA, M. I. G. et. al. *Matrizes curriculares de referência para o SAEB*. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999. (Edição revista e ampliada).

THEODORO, J. *História na BNCC*. Publicado no Canal Movimento pela Base Nacional Comum. [2019]. Brasil. 1 vídeo (5:36min). Disponível em: <https://youtu.be/1XDvfxFfty4>>. Acesso em: 3 abr. 2020.

A construção de um acontecimento: a Base Nacional Comum Curricular e o papel da História

Amauri Junior da Silva Santos
Oswaldo Rodrigues Junior
Renilson Rosa Ribeiro

A BNCC como campo e objeto de disputas

Não achamos realmente que seria fácil, não é? A inevitável dinamicidade da existência social nos conduz constantemente ao confronto de ideias, perspectivas, abordagens e referenciais divergentes que orientam os projetos de poder. Portanto, a construção da BNCC como um produto social, seja de caráter impositivo ou deliberativo, e sua consequente implementação provoca ecos nas mais distintas esferas da sociedade. O que não poderia ser diferente. Afinal, estamos diante de um acontecimento que mobilizou, e esperamos que continue a mobilizar, o debate sobre a importância da educação e a existência das tramas que presidem a formação dos projetos de sociedade que supostamente partem da esfera educativa como dimensão transformadora.

Portanto, considerando a BNCC um acontecimento em todas as suas mais variadas dimensões, e por entendê-la como um objeto de litígio que possui uma natureza discursivamente política, esta reflexão se ocupa em analisar criticamente as demandas que alinhavam a sua elaboração. O texto está dividido em duas partes. A primeira apresenta a natureza da BNCC e seu comprometimento com uma agenda neoliberal de formação educacional que remonta à década de 1970 e intensifica-se em 1990; na segunda, apontamos

os principais eixos discursivos que presidiram a elaboração das versões da Base. Por fim, apontamos três documentos audiovisuais que acreditamos fornecer uma visão significativa dos resultados obtidos com a aprovação da terceira versão em 2017.

Atualizações educacionais: a agenda política-empresarial neoliberal no Brasil

O processo de elaboração da BNCC reflete a mentalidade e as demandas da sociedade em rede na era informacional. Justamente por essa razão que o documento se apresenta como *completo* e *contemporâneo* capaz de corresponder às demandas do estudante desta época, assim o preparando para o futuro. Nesse sentido, o texto da Base destaca que o novo cenário mundial impõe olhares inovadores e inclusivos no processo educativo. Para além do acúmulo de informações, o estudante do século XXI deve ser capaz de comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável. Para isso requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, isto é, saber lidar com o volume cada vez mais expressivo de informações disponíveis para atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais.

Percebe-se a partir daqui, portanto, que a BNCC se compromete com a formação e o desenvolvimento humano global. Mas para qual sociedade e qual futuro a BNCC forma? Essas são perguntas fundamentais para compreendermos os embates que estruturaram a construção do projeto. Afinal, estamos lidando com um acontecimento que se impõe como uma saída democrática para os dilemas educacionais na/da contemporaneidade brasileira. Talvez mais por otimismo do que por ingenuidade, a BNCC é colocada como a solução dos problemas no campo social. O velho mito da educação como a solução romântica é revisitado, porém agora adaptado às dinâmicas híbridas. Antes que essa afirmação possa gerar conclusões apressadas, torna-se importante destacar que obviamente acreditamos no poder transformador da educação, porém entendemos que sua força deve ser combinada a outras medidas e políticas estruturais. Afinal, ter direito à educação não significa que ela será democratizada, visto que há uma diferença entre democratização do acesso (expansão de matrículas) e democratização do acesso ao conhecimento.

Para darmos conta da nossa pergunta sobre o gênero de sociedade e a ideia de futuro que a BNCC busca formar, faz-se mister explorarmos o conceito de “sociedade em rede”. Sustentamos que o projeto por uma base comum – nos moldes como foi pensado – assenta-se na aspiração de atualizar o sistema de ensino para corresponder à formatação dessa sociedade 4.0. O sociólogo espanhol Manuel Castells em seu já clássico *A sociedade em rede* (2002) – obra que simboliza sua tese – aponta, de forma entusiasmada, as possibilidades abertas com o fenômeno da Revolução Técnico-Científico-Informacional para a mobilização política e a construção de grupos de resistência frente a coerção do Estado. Desse modo, Castells define a sociedade em rede como uma estrutura assentada em “redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microeletrônica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informações a partir dos conhecimentos acumulados nos nós dessas redes”. Portanto, as transformações e a comunicação em rede transcenderam as antigas fronteiras que ordenavam a sociedade industrial. Nessa nova configuração, a sociedade em rede torna-se global, pois é baseada em redes globais. Ainda de acordo com Castells (2002, p. 18), o que chamamos de globalização é outra maneira de nos referirmos à sociedade em rede.

Assim, a organização social e as práticas que dão corpo à lógica da sociedade em rede foram se constituindo a partir de rupturas necessárias aos paradigmas econômicos, comunicacionais e de sociabilidade vigentes até então. Conforme afirma o sociólogo (2002, p. 23), a economia em rede, ou tecno-economia, é uma nova e eficiente forma de organização da produção, distribuição e gestão das trocas comerciais. Nesse sentido, a esfera econômica institui a necessidade de flexibilidade do emprego, mobilidade do trabalho e constante requalificação da força produtiva. As relações entre capital e trabalho foram individualizadas nesse cenário. No campo comunicacional, operou-se uma verdadeira revolução. A comunicação passa a ser: 1) simultaneamente global e local, genérica e especializada em diferentes plataformas; 2) o sistema de comunicação é cada vez mais digitalizado e dinâmico, porém menos organizado centralmente; 3) a organização da comunicação em rede se dá de forma horizontal e multilateral. Esse terceiro ponto provoca a I) mudança do sistema de *mass media* para um sistema *multimidia* especializado e, por consequência; II) segmentação da audiência.

Por fim, no campo da sociabilidade houve uma mudança sugestiva. As novas tecnologias de comunicação construíram redes auto-seletivas que podem ser ligadas ou desligadas dependendo das demandas ou disposições de cada indivíduo. Portanto, para Castells, ao invés de promover o isolamento, as tecnologias de comunicação produziram a formação de uma sociedade hipersocial. Segundo o autor, as pessoas vivenciam a autenticidade de si na Internet. Ou seja, não disfarçam suas identidades. Pelo contrário, buscam reafirmar seus posicionamentos.

Face ao exposto, é possível perceber que é justamente para o mundo em rede que a BNCC visa preparar o estudante. Mas o documento é portador de qual ideia de futuro? E, mais precisamente, qual o papel da educação frente a esse projeto de futuro do país? Para a pesquisadora brasileira Adriana Almeida Sales de Melo (2003), desde a década de 1970 um projeto conservador neoliberal de sociedade e de educação vem sendo implementado na América Latina como resposta às demandas da globalização. Foi baseada na teoria do “capital humano” que a reforma educacional profissionalizante realizada no Brasil, em 1971, se fundamentou. Em suas premissas básicas, o neoliberalismo atingiu as pessoas no seu cotidiano de vida e trabalho através da sua inserção por meio de discursos veiculados na mídia e nas próprias ações e decisões do Estado. Comprometido com uma agenda que visa reduzir os gastos públicos através do desmonte das agências do estado-de-bem-estar-social e a flexibilização do trabalho e das relações trabalhistas, o neoliberalismo, ainda segundo Melo (2003), produz um movimento que atinge diretamente as demandas e as proposições da educação – encarada dubiamente como uma área estratégica para I) mitigar os efeitos do desemprego estrutural e da precarização do trabalho que podem se constituir como uma ameaça à estabilidade do sistema; II) fomentar a instrumentalização formal necessária para a manutenção das redes produtivas agora fragmentadas e desregulamentadas.

Melo (2003, p. 89) afirma que nos anos 1990, as agências de cooperação internacional como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial assumem a necessidade de conter, através de políticas de financiamento, as “tensões sociais” promovidas pela série de ajustes e reformas implantadas nos países da América-latina desde a década de 1970. Em contrapartida a essas medidas, os organismos internacionais de cooperação determinam

condicionalidades como, por exemplo, o estabelecimento do papel do Estado e a atuação de suas políticas públicas, bem como, no âmbito educacional, a padronização da qualidade da aprendizagem verificada através de avaliações generalistas que respeitam as demandas da classe empresarial. Portanto, essas avaliações não são aleatórias, elas atendem à uma necessidade de constatação do nível de operacionalização da força produtiva dos países em desenvolvimento. A educação emerge, nesse cenário, como sinônimo de (re) qualificação para o trabalho mediante a obtenção de competências, habilidades e valores que aumentaria suas possibilidades de emprego remunerado e produtivo. Os mesmos fundamentos presentes na elaboração da BNCC.

Um importante marco desse alinhamento entre políticas educacionais e demandas empresariais ocorreu com a divulgação da nova agenda para a educação básica na Conferência Mundial cujo tema foi Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Nessa ocasião, foram redefinidas as intenções e as metas para a educação escolar e, conseqüentemente, da própria formação humana das nações preocupadas em atender às demandas inauguradas com o “novo século carregado de esperanças e possibilidades”. Marsiglia (2017, p. 113) destaca que as metas fixadas na conferência orientaram, por sua vez, as mudanças na política educacional da América Latina e do Caribe na década de 1990, que passaram a adotar uma perspectiva de educação seletiva e minimalista, centrada na formação básica daqueles que exerceriam o trabalho simples.

No Brasil, em 1994, foi realizada a Conferência Nacional de Educação para Todos, que definiu as metas incorporadas ao Plano Decenal de Educação, que privilegiava as necessidades básicas de aprendizagem e enfatizava a descentralização política educacional com o propósito de transferir uma maior responsabilização para os estados, municípios e para as próprias escolas. Seis anos após a Conferência Nacional, é publicado um documento denominado *Carta do Ministro da Educação. Melhoria da educação: um esforço de todos*. O texto em caráter comemorativo destaca o sucesso do Brasil na difícil tarefa de atender às metas fixadas em Jomtien. Comparando os dados do sistema educacional brasileiro, em especial os da educação básica, com os indicativos das demais nações que haviam assinado a supracitada declaração, o Brasil havia, naquele momento, atingido resultados expressivos. O Plano Decenal havia fixado uma meta de cobertura escolar na faixa etária de 7 a 14 anos,

de 94% para o ano de 2003 e, já em 1998, o país havia atingido quase 96%, ou seja, não havia apenas alcançado, mas superado a expectativa.

Contudo, como pontuamos no início dessa reflexão, há uma diferença entre democratização do acesso (expansão de matrículas e cobertura) e democratização do acesso ao conhecimento. Dados como esse são muito simbólicos, mas não são sintomáticos, tendo em vista que não refletem realmente a efetividade do aprendizado, mas sim o cumprimento de metas estabelecidas nos acordos internacionais para financiamento. A pesquisadora em educação Marília Fonseca (1998) destaca que o desafio social brasileiro acaba sendo reduzido ao cumprimento de objetivos que respondem mais ao imperativo econômico do sistema internacional do que à realidade local. Ou seja, segundo Fonseca, a ênfase no aspecto financeiro sujeita as reformas educacionais aos parâmetros “gerenciais e de eficiência que tocam mais a periferia do que o centro dos problemas, isto é, incidem mais sobre a qualificação dos insumos escolares do que sobre os fatores humanos que garantem a qualidade da educação”. E é justamente nesse ponto que reside o perigo de sustentar as discussões do campo educacional em avaliações e metas generalistas. O seu comprometimento está precisamente atrelado aos resultados quantitativos e não qualitativos do processo, pois, orientado pela proposta de desenvolvimento econômico, tem como objetivo regular o equilíbrio entre a capacitação profissional e a necessidade do mercado de trabalho.

Dessa maneira, a educação programada é aquela que visa atender às transformações da divisão internacional do trabalho na era global, a fim de estimular a sobrevivência material das sociedades trabalhadoras. Para tanto, as políticas educacionais são orientadas pela agenda da classe empresarial neoliberal, que entende que o papel da educação é responder às necessidades imediatas para a formação que estimule a empregabilidade. Nesse sentido, saberes teóricos e críticos como, por exemplo, Literatura, Artes, Filosofia e Sociologia são vistos como secundários na ordem de prioridade. O currículo passa a se limitar aos conhecimentos atrelados ao cotidiano, tendo como consequência a legitimação de um programa pragmático e superficial aos complexos problemas da sociabilidade humana. A implantação desse projeto de educação e, conseqüentemente, de sociedade passa pela constatação de um quadro socioeconômico em que o desemprego estrutural, a precarização do trabalho

e a perda de direitos sociais se constituem como elementos “irreversíveis” desse momento histórico. Porém, na realidade, são consequências da própria implementação do modelo neoliberal conservador, que convenientemente produz o cenário e a solução que responde aos seus interesses.

Ainda segundo a pesquisadora Adriana Almeida Sales de Melo (2003), o Acordo Nacional de Educação para Todos, conduzido pelo Ministério da Educação e apoiado pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, pelo Fórum dos Conselhos de Educação e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, se constituiu como uma das principais estratégias políticas de consolidação das reformas educacionais que visavam consolidar um padrão de sociabilidade alinhado com as demandas do capitalismo contemporâneo. Esse projeto, segundo André Silva (2009), foi atualizado em 2005/2006, na ocasião em que se constitui o organismo empresarial “Todos pela Educação”, que tinha como propósito mudar o quadro educacional do país após o grupo verificar que a baixa qualidade da educação brasileira havia criado sérios problemas para os interesses do capital. De acordo com Martins (2009), o movimento político-empresarial alinha-se à agenda do capital para educar os trabalhadores, priorizando a defesa das “competências básicas” e metas de desempenho apuradas por meio de instrumentos centralizadores de avaliação.

E é precisamente nesse complexo e longo cenário de redefinição das relações de hegemonia da classe empresarial e recrudescimento do projeto de educação neoliberal que emerge a mais nova organização, chamada Movimento pela Base Nacional Comum, composta e articulada por entidades como, por exemplo, a Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, CENPEC, além, é claro, do grupo Todos pela Educação. É possível, nesse cenário, afirmarmos que assistimos o avanço do projeto educativo da classe dominante que tem como compromisso a redução dos gastos públicos e o aumento do controle do trabalho desenvolvido nas escolas.

Portanto, o projeto de educação para o futuro – presente na BNCC – ao se afastar do modelo tradicionalista e conteudista, aproxima-se de um modelo instrumentalista e *gameficado*, onde as operações e interações são classificadas segundo uma ordem de valores que impulsiona o condicionamento dos

estudantes à lógica do mercado. Essa lógica é precisamente aquela que exige que o estudante-trabalhador seja resiliente, flexível e capaz de atender as transformações tecnológicas que afetam a estrutura produtiva global.

A BNCC como acontecimento mobilizador de uma guerra de narrativas

Como ressalta a pesquisadora brasileira Elizabeth Macedo (2017), a definição de uma base comum para o currículo não é apenas ordenadora de um currículo nacional, mas também é responsável por criar a sua própria necessidade. Isso fica evidente na medida em que observamos os discursos acionados para justificar a relevância da BNCC. Discursos esses que são alterados conforme as mudanças do aparelho governamental ao longo dos quase quatro anos de construção do documento.

Segundo o filósofo e pedagogo brasileiro Dermeval Saviani (2019), as transformações que orientaram a construção do currículo evidenciam como sua elaboração ultrapassa a mera seleção de conteúdos disciplinares. Na mesma direção, o teórico educacional Michael W. Apple (2006) destaca que o currículo não se limita a sua dimensão documental-institucional, visto que reflete todo um complexo sistema de relações sociais e de poder de certo momento histórico.

Nesse sentido, embora esse acontecimento (isto é, a produção e publicação da BNCC) produza opiniões contrárias entre os diversos setores da sociedade, existe um consenso básico compartilhado entre esses grupos. A proposição de um projeto dessa natureza implica transformações nas ideias de nação e identidade. Para um leitor fora do círculo educacional ou das discussões culturais, esse apontamento aparece demasiadamente vago, por isso cabe frisar rapidamente o poder da identidade. O historiador Jean Carlos Moreno (2014) nos lembra que as experiências práticas e subjetivas dos sujeitos sociais são conduzidas por meio das representações (auto)atribuídas e compartilhadas. Nessa perspectiva, a identidade, segundo Moreno (2014), é uma categoria social discursivamente construída que se relaciona à reapresentação dos signos de identificação cultural a partir do próprio grupo pertencente. Ou seja, a identidade é um processo de construção de

significados que se serve de diferentes matérias-primas fornecidas pela História, Geografia, Biologia, pela memória coletiva e pelas instituições de poder que permitem a performance do ser, estar e fazer dos indivíduos.

No caso brasileiro, a construção da identidade nacional sempre foi um processo demasiadamente caro para a população, seja essa participante ou não da sua construção. Esse último elemento nos permite compreender a razão desse intenso debate ter sido revestido por uma fina teia que demandou a participação da população. Uma estratégia que visava promover uma experiência deliberativa e participativa para com um fenômeno tão importante.

Se num primeiro momento a proposta da Base visava preparar o estudante para lidar com a pós-modernidade brasileira, em sua segunda edição o objetivo era garantir a efetividade do direito à educação e o reconhecimento mais amplo da juventude, por extensão, alinhava-se a uma demanda *supostamente* democrática e cidadã. É claro que essa segunda cadeia de demandas já estava posta na primeira versão, contudo assume tons mais acentuados no contexto do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff.

Segundo Marilda de Oliveira Costa e Leonardo Almeida da Silva (2019), a ruptura política em 2016 provocou consequências regressivas em termos de direitos tanto para a democracia brasileira como também para a educação pública. Ainda segundo a autora e o autor, a literatura especializada sobre os supracitados desdobramentos tem demonstrado que a escola e a educação se tornaram objeto de litígio “no contexto de austeridade e ajustes fiscais, de avanços do neoliberalismo e do conservadorismo no Brasil”.

A esse quadro beligerante da discursividade, somou-se as narrativas críticas à proposta. Essas foram direcionadas não apenas ao seu processo de fabricação, como também aos conteúdos substantivos que estavam presentes e, por consequência, àqueles que estavam ausentes. Nesse sentido, a primeira versão contraiu críticas de todos os setores da sociedade, em especial, da academia. Sobretudo, no caso da História, os medievalistas se viram aliados de seu espaço no currículo agora “descolonizado”. Para o pesquisador Diogo Alchorne Brazão (2018), a primeira edição do texto da BNCC apresentava uma ruptura expressiva com a historiografia da tradição escolar, dando especial foco, no ensino médio, à História indígena, das Américas, africana e afro-brasileira. A proposta visava a valorização dos saberes e das referên-

cias historicamente subalternizadas. Esse corte com a tradição, segundo o pesquisador, provocou como consequência a mobilização de certos grupos de historiadores defensores de uma História eurocentrada.

Entre os estudiosos do Ensino de História havia um severo descontentamento em razão da elaboração da primeira versão ter desconsiderado totalmente a produção intelectual construída pelos diferentes grupos dessa área. Esse fato torna-se patente ao notarmos o alinhamento da BNCC com as teorias elaboradas nos meios empresariais estadunidenses na década de 1950/60 que priorizam a eficiência e o lucro. O que revela, por sua vez, a aproximação com uma agenda neoliberal e as políticas gerencialistas que nos detivemos anteriormente.

Torna-se igualmente importante frisar a entrada em cena, em 2016, das demandas conservadoras capitaneadas pelo movimento, surgido em 2004, que se autodenomina Escola Sem Partido (ESP). Como frisa Macedo (2017, p. 508), as tentativas de interferência do ESP na política educacional têm-se dado em diferentes frentes. Assumindo para si como agenda o “combate” a uma mentalidade progressista e o viés ideológico de esquerda, a entidade incitou a contestação da competência do Ministério da Educação (MEC) para legislar sobre a BNCC.

A ESP fundamentou sua contestação à Base através da denúncia do caráter ideológico de esquerda que sustentava o documento apresentado à consulta pública. O que nos provoca a perguntar: qual a noção de ideologia encarada pelo movimento de 2004? Afinal de contas, trata-se de uma ingenuidade que revela o desconhecimento teórico do conceito ou, na verdade, é uma estratégia consciente para esvaziar o sentido do ‘ideológico’ e, portanto, manobrar mais facilmente as opiniões públicas?

Percebe-se, até aqui, que o debate é complexo e exige seriedade para que possamos fazer uma leitura crítica desse acontecimento em suas variadas esferas de elaboração, implementação e contestação. Contudo, longe de dar respostas conclusivas e apontamentos incisivos, o presente trabalho busca provocar a discussão sobre o panorama em que guerras de narrativa são travadas no contexto da criação da BNCC. Nesse contexto, torna-se importante apontar que o debate educacional das últimas décadas tem sido orientado pela implementação de políticas curriculares pautadas nas pedagogias das

competências e dos projetos que estão alinhados a um receituário neoliberal. Como bem destaca Marsiglia (2017, p. 119), ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, o documento apresenta uma estrutura que visa adaptar o cidadão-trabalhador ao mercado de trabalho empreendedor. Portanto, limita-se a experiência escolar apenas a uma das suas dimensões. O que provoca um prejuízo significativo na experiência dos estudantes. Isso porque a educação tem como propósito não apenas instrumentar os indivíduos com os saberes necessários à sua existência material, como também fornecer o conjunto de experiências coletivas e individuais que permitam com que o indivíduo em processo de escolarização tenha possibilidade de ler a realidade – garantindo-lhe a liberdade para tal procedimento.

A proposta por uma Base Comum Nacional de fato não surgiu no primeiro semestre de 2015 – período em que o processo de produção e organização da proposta daquilo que se constituiu como BNCC teve início. Tampouco é resultado das ações altruístas de uma equipe voluntária preocupada com a educação da nação. Na mesma medida, não pode ser interpretada como um mecanismo disposto para o campo do embate pelos vilões *versus* heróis. Ela é resultado da implementação de políticas curriculares que devem ser analisadas a partir do movimento real do processo histórico. Processo que envolve, segundo Malanchen (2016), tensões, contradições e disputas entre classes sociais que inserem questões de natureza política, pedagógica e, sobretudo, ideológica.

Considerações finais

Ao nomearmos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto um acontecimento entendido como “o que ele se torna” (CERTEAU, 2002), procuramos evidenciar a sua constituição enquanto um processo histórico que entrelaça passado, presente e futuro.

Nessa direção, a BNCC nos leva ao contexto histórico de introdução das políticas neoliberais na América Latina, que se deu no contexto dos governos militares na década de 1970. Nesse contexto, o tecnicismo, ideia pedagógica sustentada na teoria do capital humano, se constituiu em ideologia estatal brasileira.

O processo de redemocratização não alterou essa realidade, pelo contrário, a aprofundou. Na década de 1990, as reformas educacionais brasileiras foram pautadas pelas diretrizes de organismos internacionais como Banco Mundial, que procuravam aprofundar o neoliberalismo.

Sobre ele, cabe destacar que não pensamos o neoliberalismo como um modelo econômico sustentado apenas nos pressupostos da Escola de Chicago, mas sim em uma forma de “racionalização da existência” (DARDOT; LAVAL, 2016), que, conforme Margaret Thatcher, pode “mudar a alma e o coração”.

Essa racionalização da existência se sustenta na lógica do mercado enquanto não apenas a lógica que normatiza as atividades econômicas, mas também as relações individuais. Dessa forma, o neoliberalismo se configura enquanto uma forma de “nova razão do mundo”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fruto de embates, lutas e enfrentamentos, resulta, em sua versão homologada, em um texto que se propõe a definir e listar os direitos de aprendizagem. No entanto, tais direitos estão fundamentados em pressupostos e metas construídas e propostas, mais uma vez por organismos internacionais, que no Brasil ganharam o apoio do movimento empresarial-educacional “Todos pela educação”.

Dessa forma, este acontecimento se torna emblemático para compreendermos que a educação é um dos caminhos para “mudar as almas e o coração”. Para isso, algumas “competências” e “habilidades” são vendidas como solução para preparar o indivíduo para o mundo do trabalho precarizado.

Apesar dessa constatação, entendemos que a escola é uma construção social (ROCKWELL; EZPELETA, 2007). Essa concepção nos indica que ela é um espaço de produção de conhecimento. Dessa forma, entendemos que o modelo de racionalidade neoliberal proposto pela BNCC enfrentará resistência. É com isso que contamos.

Referências

- APLLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, A. F. (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 7. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC. Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- BRAZÃO, D. A. *Entre o colonial e o decolonial: A Base Nacional Comum Curricular como território de disputas*. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2018.
- CALDAS, L.; VAZ, M. Michel Apple: as contribuições para a análise de políticas de currículo. *Revista Espaço do Currículo* (Online), v. 9, p. 149-157, 2016.
- CERTEAU, M. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- COSTA, M. O.; SILVA, L. A. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo Ensino Médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, p. 1-24, 2019.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-68, 1998.
- FRANCO, A. P.; SILVA JUNIOR, A. F., GUIMARAES, S. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. *Ensino em Revista*, p. 1016-1035, 2018.

GROSFUGUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. *Ciência e cultura*. São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

GROSFUGUEL, R. Descolonizando os universalismos ocidentais: pluriversalismo descolonial de Aimé Césaire aos Zapatistas. *Contemporânea*, v. 2, n. 2, p. 337-362, jul./dez. 2012.

MALANCHEN, J. Pedagogia histórico-crítica e saber objetivo versus multiculturalismo e o relativismo no debate curricular atual. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 58-67, jun. 2015.

MARSIGLIA, A. et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINS, A. S. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 4, n.1, p.21-28, jan./jun. 2009.

MARTINS, A. S. Todos pela Educação: O projeto educacional de empresários para o Brasil do século XXI. In: 31ª Reunião Anual da Anped, 2008, Caxambu. *Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação*, 2008. v. 1. p. 1-16.

MELO, A. *A mundialização da educação: o projeto neoliberal de sociedade e educação no Brasil e na Venezuela*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

NOGUEIRA, G. M.. Base Nacional Comum Curricular: Entre disputas de narrativas. In: Jornada brasileira de educação e linguagem/encontro do PROFEDUC e PROFLETRAS/Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul, 2018, Campo Grande. *Jornada Brasileira de Educação e Linguagem/Encontro do Profeduc e Profletras/ Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2018. v. 1.

MORENO, J. C. Revisitando o conceito de identidade nacional. In: RODRIGUES, C. C., LUCA, T. R.; GUIMARÃES, V. (org.). *Identidades brasileiras: composições e recomposições*. São Paulo: Ed. Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, p. 7-29.

PINTO, J. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, p. 108-135, 2002.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTO, M. Estado e neoliberalismo no Brasil contemporâneo: implicações para as políticas sociais. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS – JOINPP, *Anais...* 2013. São Luís: 2012. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/1_Mundializacao/estado-e-neoliberalismo-no-brasil-contemporaneo.pdf. Acesso em: 30 jun. 2020.

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

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2019.

SILVA, M. O. BNCC e o componente curricular História: como pensaram os seus críticos? *Boletim Historiar*, v. 23, p. 85-106, 2018.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

O silêncio dos (nada) inocentes ou de como um pescador de ilusões sobreviveu à BNCC – História (1ª e 2ª versões)

Giovani José da Silva

Considerações iniciais

O presente texto é resultado de reflexões em torno de minha participação na equipe que elaborou a primeira e a segunda versões (essa última não oficializada e, portanto, não publicada no Portal da Base) da BNCC – História, entre 2015 e 2016. É, também, um extrato de minha fala na mesa redonda “Litígios curriculares e narrativa histórica”, ocorrida durante a realização do XII Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História – ENPEH, entre 11 e 13 de novembro de 2019, na Universidade Federal de Mato Grosso, em Cuiabá, capital mato-grossense.³⁵ Por essa razão, escrevo em primeira pessoa e espero que isso não seja interpretado como arrogância intelectual. Na ocasião, tive a oportunidade e a honra de compartilhar minhas histórias/memórias com a Prof.^a Dr.^a Margarida Dias de Oliveira (UFRN) e o Prof. Dr. Renilson Rosa Ribeiro (UFMT), além de um numeroso público presente.

Agradeço de antemão à comissão organizadora do XII ENPEH pelo convite para participar da mesa redonda na noite de 12 de novembro. Estar ao lado de colegas como a professora Margarida Oliveira, com quem tive a honra de dividir os trabalhos da 1.ª versão da BNCC – História e do professor Renilson Ribeiro, para quem prefaciei um livro a ser lançado brevemente sobre his-

³⁵ Jamais imaginei que seria aplaudido de pé pelos presentes ao evento, alguns visivelmente emocionados, ao final de minha fala. Foi um momento único de “catarse”, por todas as eventualidades enfrentadas ao longo do processo de elaboração da BNCC – História 1ª versão. O texto é, de certa forma, uma homenagem aos meus colegas de equipe.

tórias e culturas indígenas, constituiu-se em evento singular para mim, que na ocasião representava a Universidade Federal do Amapá (Unifap), onde atualmente sou docente e pesquisador. Registro, ainda, a sentida ausência à mesa redonda de Jaqueline Zarbato, professora da UFMS, e, dessa forma, espero compor uma espécie de memória de parte do evento que reuniu pesquisadores e pesquisadoras do Ensino de História no “centro geodésico da América do Sul”.

Aproveito para manifestar o quanto foi bom estar de volta, naquela ocasião, à “casa” que me acolhera entre 1999 e 2001, quando realizei estudos em um curso de Especialização em Antropologia: Teorias e Métodos, na UFMT, tornando-me antropólogo pelas mãos de poderosas mulheres: Joana Aparecida Fernandes Silva, minha orientadora (posteriormente, também, de doutorado em História, na UFG), Edir Pina de Barros, Maria Fatima Roberto Machado, além de outros mestres e mestras. Da monografia escrita para a obtenção do título de especialista resultou um livro intitulado *Atikum – os índios negros de Mato Grosso do Sul* (JOSÉ DA SILVA, 2019), que tive a grata oportunidade de divulgar entre os colegas e os demais participantes do ENPEH.

Sei que já há instigantes análises sobre a construção da BNCC – História, tais como a coletânea *Ensino de História e currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino* (RIBEIRO JÚNIOR; VALÉRIO, 2017), dissertações e teses acadêmicas (PEREIRA, 2018; CORRÊA, 2019) e artigos científicos publicados ao longo dos últimos anos (CONCEIÇÃO, 2016; FRANCO; SILVA JÚNIOR; GUIMARÃES, 2018; MORENO, 2019). Entretanto, ousou oferecer mais um texto a respeito do assunto, desta vez procurando dar-lhes uma visão “êmica” do processo, ao invés de uma visão “ética”, como fizeram meus colegas. O objetivo do presente capítulo é, portanto, apresentar apontamentos de como ocorreu a elaboração da BNCC – História 1ª versão, a partir do ponto de vista particular de um de seus artífices, professor de História e pesquisador do Ensino de História e da História Indígena.³⁶

36 O fato de ser pesquisador de História Indígena, inclusive, foi tomado à época como um ponto negativo para a minha convocação e presença na equipe de elaboração da BNCC – História 1ª versão.

A BNCC – História e suas muitas personagens a procura de autores

Feito tal preâmbulo, à guisa de considerações iniciais, lembro-me bem que minha fala na mesa redonda em Cuiabá não tinha nenhuma pretensão de acusar, ofender ou apontar o dedo para alguém, presente ou ausente, naquela ocasião. Isso porque sempre preferi fazer a autocrítica a criticar a esmo o trabalho de meus colegas e (im) pares. Tenho a clareza de que estive envolvido, voluntariamente, em uma “guerra das narrativas” (LAVILLE, 1999) da qual não sairia ileso e, tampouco, otimista. Afinal, não foi possível, infelizmente, “[...] instaurar uma cultura de debate público acerca da escola, do currículo escolar, da formação docente, dos materiais didáticos, da aprendizagem, da avaliação em larga escala, dentre outros temas tão relevantes nos cenários educativos e sociais”, como imaginou Flávia Caimi (2016), em instigante artigo científico sobre a construção da BNCC – História.

Alguns dos que me ouviriam falar sobre a experiência de ter participado da equipe que elaborou a primeira e a segunda versões (lembrando que a “nossa” segunda versão jamais foi publicada pelo MEC) da BNCC – História deveriam ter imaginado: – “Ah, lá vem o Giovani novamente com discursos de mágoa e ressentimento...” Penso, inclusive, que em alguns momentos pontuais, até como uma necessidade terapêutica de falar/escrever, eu tenha feito exatamente isso. Contudo, e garantindo que tal fase já havia passado, busquei com serenidade (assim esperava) e firmeza propor que fôssemos como o tal “Lembrete” de que nos fala Peter Burke (2000), em um dos capítulos de *Variedades de história cultural*: alguém que deve recordar às pessoas o que elas gostariam de não se lembrar, uma espécie de cobrador de dívidas.

Houve outrora um funcionário chamado ‘Lembrete’. O título na verdade era um eufemismo para cobrador de dívidas. A tarefa oficial era lembrar às pessoas o que elas gostariam de ter esquecido. Uma das mais importantes funções do historiador é ser um lembrete. (BURKE, 2000, p. 89).

Assim sendo, seria possível que minha fala desagradasse a alguns, incomodasse a outros e que, para muitos, fosse indiferente. Acreditei, porém, como acredito firmemente, que é para isso também que existimos e fazemos História: não apenas para autocelebrarmos conquistas, mas, também, para a autocrítica e a reflexão sobre nosso papel na História e no Ensino de História.

Tive a oportunidade de falar sobre esse assunto, por exemplo, no X Seminário Nacional de Didática da História, ocorrido entre 29 e 30 de agosto de 2018, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná e no XI ENPEH, realizado em setembro de 2017 na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em “Orgulho e preconceito: reflexões sobre racismo e currículo na pesquisa em Ensino de História no Brasil” (JOSÉ DA SILVA; MEIRELES, 2017), apontamos que é/será necessária uma profunda revisão em todas as dimensões do Ensino de História, especialmente nos cursos de formação de professores no Brasil, estruturados na clássica divisão quadripartida e nas balizas cronológicas de acontecimentos políticos e/ou econômicos, que constroem narrativas colonialistas que geram pouco (ou nenhum) orgulho e muito preconceito em estudantes e professores/professoras.

Eu e Marinelma Meireles, atualmente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/Campus Barreirinhas, já escrevemos um artigo sobre nossa experiência na BNCC, intitulado “Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos” (JOSÉ DA SILVA; MEIRELES, 2017) e lançamos uma coletânea durante o ENPEH de Cuiabá (JOSÉ DA SILVA; MEIRELES, 2019a), em que temos um capítulo ao qual demos o nome de “Razão e sensibilidade no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos à luz da Lei n. 11.645/2008” (JOSÉ DA SILVA; MEIRELES, 2019b). Em breve, lançaremos a terceira e última parte da trilogia de textos – cujos títulos são inspirados em obras da escritora inglesa Jane Austen – que versam sobre o Ensino de História no Brasil. Nossa preocupação básica é, pois, oferecer uma visão “de dentro” da equipe constituída pelo Ministério da Educação em 2015 para a elaboração da BNCC – História (1ª e 2ª versões).

A Portaria n. 19, de 10 de julho de 2015, assinada pelo então Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação, o professor Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo, trazia os nomes de mais de cem especialistas (116, para ser mais exato) nomeados, sendo que doze eram do componente

curricular História: Antônio Daniel Marinho Ribeiro (Seduc-AL); Giovani José da Silva (Unifap, erroneamente grafada como Ufap); Leandro Mendes Rocha (UFG); Leila Soares de Souza Perussolo (Undime-RR); Márcia de Almeida Gonçalves (Uerj); Maria da Guia de Oliveira Medeiros (Undime-RN); Marcos Antonio da Silva (Usp); Marinelma Costa Meireles (Seduc-MA); Reginaldo Gomes da Silva (Seduc-AP); Rilma Suely de Souza Melo (Seduc-PB); Sandra Regina Ferreira de Oliveira (UEL); Tatiana Gariglio Clark Xavier (Seduc-MG). Destes nomes, permaneceram na comissão dez especialistas, retirando-se por razões diversas as professoras Márcia Gonçalves e Sandra Oliveira.

A nós, pouco depois, se juntaram Cláudia Regina Fonseca Miguel Sapag Ricci (Centro Pedagógico - UFMG); Itamar Freitas de Oliveira (então na UnB); Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN) e Mauro Cezar Coelho (UFPA). Cláudia Ricci foi nomeada assessora do grupo de especialistas de História, função que exerceu de junho de 2015 a abril de 2016. O grupo, então, ficou formado por catorze especialistas, sendo sete representantes de universidades (UFG, UFMG, UFPA, UFRN, UnB, Unifap e Usp), cinco representantes indicados pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) – Alagoas, Amapá, Maranhão, Minas Gerais e Paraíba – e dois representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) – Rio Grande do Norte e Roraima. A composição do grupo foi bastante heterogênea e diversificada, sentindo-se a ausência de especialistas do Sul brasileiro.

Houve certa predominância do Norte/Nordeste, com a presença de representantes de sete estados daquelas regiões, deslocando-se o olhar da Comissão do grande eixo Rio-São Paulo para áreas até então consideradas academicamente “periféricas”. Ainda em relação à composição da equipe, observou-se equidade de gênero (sete homens e sete mulheres). Faço questão de mencionar os nomes dos participantes daquela 1ª versão por vários motivos: 1) pelo fato de Ronaldo Vainfas (2015), em artigo publicado em O Globo, ter afirmado que tínhamos vergonha de dizer os nossos nomes em público!³⁷; 2) porque, passados mais de quatro anos, ainda ouço alguns discursos em que parece que aqueles documentos foram elaborados pela “mão invisível” do Estado; 3) e, finalmente, para reiterar que nunca tivemos

37 VAINFAS, R. Nova face do autoritarismo. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniao/nova-face-do-autoritarismo-18225777>. Acesso em: 27 abr. 2020.

problema em divulgar nossos nomes, até porque sempre estiveram ao alcance do público na mencionada Portaria que consta em Diário Oficial da União.

Reitero que, embora o meu nome e os nomes de Antonio Ribeiro, Leandro Rocha, Leila Perussolo, Maria da Guia Medeiros, Marinelma Meireles, Rilma Melo e Tatiana Xavier constem no documento da segunda versão (em nossa opinião, um pastiche mal-feito, retirado de sumários de coleção de livros didáticos de História), aquela não foi a versão original que entregamos ao Ministério da Educação, em fins de abril de 2016.

Estou plenamente de acordo com Flavia E. Caimi (2016, p. 90-91):

[...] o documento apresentado como uma segunda versão não guarda relações de continuidade com a primeira versão, razão pela qual nos faz reconhecer nele um outro documento, com pressupostos e proposições bastante distintos daqueles que orientaram a produção inicial da BNCC História. Trata-se de uma proposta que se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia linear como eixo central do discurso histórico, ou seja, desconsidera os postulados, princípios e proposições oriundos da pesquisa acadêmica nacional e estrangeira dos últimos trinta anos, representando um flagrante e lamentável retrocesso.

O que não sabíamos, àquela altura dos acontecimentos, é que havia uma equipe paralela – composta sobretudo por pedagogos da Universidade Federal de Juiz de Fora – trabalhando em uma “proposta alternativa” da 2ª versão da BNCC – História. Dessa forma, tivemos o documento enviado por nós ao MEC substituído de última hora sem nosso conhecimento/consentimento e enfrentamos – juntos, os que sobreviveram à avalanche de críticas e impropérios – uma série de situações, dentro e fora da Comissão, no mínimo constrangedoras e desagradáveis.

Uma “peça” em dois ou três atos

Atualmente, além de professor e pesquisador na Unifap, sou acadêmico da Licenciatura em Teatro na mesma instituição. Por essa razão, apresentarei algumas das situações vividas em equipe sob a forma de “cenas” que compõem

“atos”, a fim de se entender alguns litígios envolvidos naquele processo de construção de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil. As “cenas” foram selecionadas por sua representatividade e por ilustrarem como seria difícil (eu diria quase impossível) se chegar a uma proposição efetiva de base curricular para um país de dimensões continentais como o nosso. Engana-se, contudo, quem imaginar que a “culpa” foi somente do Governo ou dos políticos de então...

1º ATO

Cena 1: Quando chegamos à primeira reunião da BNCC, em junho de 2015, em Brasília, percebemos que as equipes estavam divididas por “áreas do conhecimento” (Ciências da Natureza e Matemática; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias) e não por componentes curriculares. Portanto, já havia a ideia de reunir História, Geografia, Filosofia e Sociologia, na primeira versão da BNCC, em uma grande área denominada “Ciências Humanas e Sociais”. Graças à intervenção firme da Professora Marisa Valladares (*in memoriam*), da Universidade Federal Fluminense, nossa assessora de “área”, conseguimos reverter essa situação dentro da Comissão.

Isso não ocorreu, porém, sem inúmeras reuniões e acalorados debates, uma vez que o MEC já havia esboçado a base curricular por áreas – a nossa, inclusive, encabeçada por uma professora de Geografia e por um professor de Sociologia. As dificuldades eram imensas, pois nem mesmo quando já estávamos trabalhando por componentes curriculares e nos reuníamos em grande equipe, as “piadas” e os “gracejos” sobre a BNCC – História – se seria apresentada em Iorubá ou Tupi, por exemplo –, deixaram de ser constantes. Isso porque eu e meus colegas estávamos dispostos, realmente, a incluir indígenas, africanos e seus descendentes na História e no ensino do componente curricular. Sabíamos que iríamos lutar contra uma corrente ainda dominante no Brasil, que vê a História e seu ensino somente a partir dos “civilizados” europeus.

Cena 2: Ainda sobre o início dos trabalhos em equipe, desejo frisar que, ao contrário do que afirmam alguns colegas que sequer se dispuseram a

dialogar conosco sobre a BNCC, não houve nenhuma menção a descritores³⁸ de objetivos nos primeiros meses em que elaboramos a base curricular para História. Tais dispositivos só apareceram como imposição do MEC no momento de publicação da primeira versão, em setembro de 2015. Em outras palavras, que fique bem claro, não tínhamos a mínima noção de que estávamos trabalhando em um “currículo avaliado”, que se materializa, de acordo com Circe M. F. Bittencourt (2004, p. 104):

[...] pelas ações dos professores e das instituições ao “medirem” o domínio dos conteúdos explícitos pelos alunos e incorpora valores não apenas instrucionais, mas também educacionais, como as habilidades técnicas e práticas da cultura letrada. [...]

No Brasil, na década de 1980, o debate sobre os conteúdos escolares havia dividido os educadores preocupados com reformulações curriculares capazes de integrar os alunos das camadas populares. Havia consenso sobre a relevância social dos conteúdos veiculados nas escolas, mas havia divergências sobre quais conteúdos deveriam ser alterados ou mantidos no processo de reformulação curricular.

Também nós da equipe, em 2015, estávamos preocupados com o que manter e o que incorporar a uma base nacional curricular, sabedores que éramos de que, mesmo que não desejássemos, o documento seria prescritivo, como é toda proposta formal/ pré-ativa/ normativa que emana do Estado (BITTENCOURT, 2004). O que não sabíamos é que deveríamos apresentar nossas ideias sob a forma de “descritores” de objetivos, elencando “competências” e “habilidades”, o que nos vimos obrigados a fazer para que a proposta pudesse, finalmente, vir a público em sua primeira versão, a fim de ser avaliada, repensada e reescrita.

Cena 3: Lançada em 16 de setembro de 2015 no Portal da BNCC, pela Internet, a primeira versão do documento geral não continha o componente

38 “Denomina-se descritor, no campo da avaliação, o detalhamento, em uma Matriz de Referência, de uma competência ou das habilidades que a compõem. No entanto, esses termos têm significações conceituais diversos, dependendo da área, do lugar de interlocução, da amplitude de objetivos ou das opções ideológicas e metodológicas adotadas pelos diferentes atores educacionais.” Glossário CEALE – termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/descriptor-de-competencia-ou-habilidade>. Acesso em: 1 mar. 2020.

curricular História. Isso porque o Ministério da Educação considerava nosso trabalho problemático, uma vez que não estaria balizado nos grandes marcos cronológicos da História, na famosa divisão quadripartida de inspiração francesa (História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea, sem contar a Pré-História). Tampouco tínhamos mantido o “pudor” de relegar as populações indígenas e africanas/afrodescendentes a papéis subalternizados, como vinha ocorrendo pelo menos desde meados do século XIX no Ensino do componente curricular. E dá-lhe mais “puxões de orelhas”, desta vez por escrito, até que refizéssemos tudo e ficasse ao gosto do ministro e de seus assessores/assistentes/asseclas, especialmente de Ítalo Dutra, então Diretor de Currículos e Educação Integral.

Para piorar a nossa situação, o ministro da Educação decidiu conceder entrevistas à imprensa para falar do que considerava os absurdos daquela 1.^a versão, como, por exemplo, o fato de propormos estudar revoluções com participação de negros escravizados ou indígenas, deixando de lado a Inconfidência Mineira!³⁹ Sabíamos que o tempo para a elaboração de uma BNCC – História era muito curto e ainda teríamos que vencer os conflitos internos (como, por exemplo, um colega que não renunciava à ideia de que a História do Brasil somente teria se iniciado com a chegada dos portugueses, em 1500!). O que não esperávamos era ter que enfrentar os palpites de uma autoridade que deveria colocar-se em seu lugar e não interferir, da maneira como o fez, em nosso trabalho!

Cena 4: O ministro da Educação à época, Renato Janine Ribeiro, “ilustrado” professor da Usp, nos chamou para uma reunião a portas fechadas (fomos a única equipe, que eu saiba, a passar por esse tipo de constrangimento) em que fez afirmações, tais como a que não deveríamos fazer nenhuma menção à diversidade (de gênero, de etnia etc.), de qualquer tipo, no documento que estávamos produzindo, pois o governo da então presidente Dilma Rousseff estaria com a “faca no pescoço” por causa da bancada evangélica! Além disso, nos perguntou o que tínhamos feito com a Inconfidência Mineira (de novo ela), um evento “importantíssimo” da história brasileira, em sua opinião. Foi nessa reunião que ouvi, pela primeira vez, a expressão “brasilcêntrica”,

39 Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/10/janine-diz-que-falta-de-repertorio-em-novo-curriculo-proposto-para-historia.html>. Acesso em: 27 abr. 2020.

característica atribuída por ele pejorativa e jocosamente à primeira versão da BNCC – História.

Prefiro não comentar mais algumas afirmativas e interrogações do então ministro, naquela triste reunião, uma vez que foram por demais constrangedoras. Sendo ele um filósofo, que trabalha em uma das melhores universidades brasileiras e representante de um governo (dito) de esquerda, à época, um mínimo de bom senso e respeito por nossas escolhas deveria estar presente em suas colocações. O fato de ele (ou sua equipe, ou ambos) ter “segurado” a 1.^a versão da BNCC – História e não a ter lançado juntamente com os demais componentes curriculares causou estranheza e revolta na equipe de professores e pesquisadores que havia se debruçado sobre aquela árdua tarefa de construção de uma base curricular nacional em tão exíguo tempo e sofrendo tantas pressões.

Entreato: As associações científicas (Anped, ANPUH e outras), de forma geral, tiveram reações diversas (de fúria, de descaso, de indisfarçado boicote etc.) em relação aos trabalhos que estávamos realizando na BNCC. Enquanto algumas se posicionaram abertamente de forma contrária, outras pareciam aguardar o desenrolar dos acontecimentos para tomar posicionamentos, mas sem quaisquer chances de diálogo conosco. Em um dos inúmeros seminários promovidos pelo MEC para a discussão da BNCC, a equipe tentou se aproximar da diretoria de uma dessas associações, mas obtive como resposta o seguinte: como não havia nenhum “especialista” em currículo (mestre ou doutor) na equipe BNCC – História, recusava-se formalmente a qualquer discussão sobre a base curricular.

Ainda sobre os seminários, participamos de um patrocinado pela Fundação Lemann, em julho de 2015, em que nos foram apresentados currículos de alguns países, tais como Chile, Austrália e Coréia do Sul. Tal fato foi o suficiente para sermos “apedrejados” por diversos colegas da História e da Educação, Brasil afora, como se estivéssemos trabalhando a serviço da tal fundação e manipulados por seus dirigentes ou técnicos. Ora, posso garantir que nosso trabalho em equipe jamais sofreu a interferência ou a ingerência de qualquer fundação ou de qualquer agente externo ao Ministério da Educação do Brasil. Nossos problemas não estavam para além de nossa área: estavam ao nosso lado, nas escolas/universidades onde lecionávamos, nas secretarias estaduais e municipais de Educação e no próprio Ministério.

2º ATO

Cena 5 (a última, porém não é a cena final): Dois ministros da Educação do Brasil – Renato Janine Ribeiro e Aloisio Mercadante Oliva – sem formação em História e muito menos em Ensino de História, decidiram se pronunciar em jornais brasileiros de grande circulação após a divulgação da 1ª versão da BNCC – História. Nas entrevistas, consideraram haver “muita África” e “muito indígena” no documento do componente curricular. Não se verificou, contudo, nenhuma fala semelhante, de um ou de outro, em relação aos demais componentes, o que pode denotar uma preocupação bastante peculiar com a construção do passado brasileiro e, por que não dizer, de seu controle. Tributários de formações eurocêntricas, ambos os ministros da Educação do governo Dilma Rousseff perderam a chance de se calar e delegar o debate a quem realmente o interessava: aos professores e professoras de História e estudantes da Educação Básica, além dos pesquisadores e pesquisadoras.

Selecionei essas cinco “cenas” apenas para oferecer ao leitor uma parte do “circo de horrores” vivido por nós, integrantes da equipe BNCC – História, ao longo de quase um ano de trabalho. Não foi fácil suportar piadas e maldicências de colegas – que passaram a escrutinar nossos currículos Lattes –, além das provocações pelo fato de muitos de nós não termos estudado em “universidades de ponta” e com “grandes nomes da História/do Ensino de História/da Educação”. Investimos muito de nosso precioso tempo lendo as inúmeras contribuições de professores e pesquisadores de História de todo o país, que faziam sempre as mesmas perguntas (o que fizeram com a Antiguidade? Com o Medievo? E por aí afora...) ou respondendo a iradas manifestações em eventos científicos sobre o porquê de estarmos na Comissão, quem nos havia convidado etc.

Evidentemente, não posso falar por meus colegas, mas não vejo problemas em narrar brevemente como cheguei à equipe BNCC – História: fui convidado pelo Ministério da Educação de meu país, na condição de um profissional que tem a carreira voltada à História Indígena e ao Ensino de História. Não tinha e não tenho dúvidas sobre a necessidade de um currículo básico para o imenso Brasil em que vivemos, pois a História que chega ao Amapá, onde atualmente moro, é nada mais que uma versão empobrecida da história do litoral da antiga América Portuguesa, hoje o Brasil. Quando

fui convidado, por uma indicação do nosso colega professor Carlos Augusto Lima Ferreira – assim fui informado pelo MEC –, aceitei o desafio de propor outras histórias ao currículo escolar brasileiro, menos eurocêntricas, mais dialógicas e polifônicas, próximas da realidade em que vivem alunas e alunos pretos, pardos, indígenas e brancos pobres.

Considerações finais

Para quem vive no Sul/Sudeste brasileiro, é mais fácil posicionar-se contra uma base curricular comum que se estenda a todos os Estados da Federação e ao Distrito Federal. Afinal, pelo menos desde o século XIX, os currículos de História estão pautados por uma visão eurocêntrica e, no Brasil, por visões emanadas do litoral, notadamente de São Paulo e do Rio de Janeiro. Interessante notar que não há/houve grita geral pelo fato de o mercado editorial brasileiro ter sempre pautado o que deve ou não ser ensinado e aprendido em aulas de História nas escolas e universidades. Há uma espécie de pacto (de silêncio, de omissão) a respeito de currículos hegemônicos, baseados em histórias da Europa, que colocam o nosso país somente – e tão somente – como “apêndice” dessas histórias⁴⁰.

As cortinas se fecharam para nós, membros da equipe que permaneceram até o final dos trabalhos, em abril de 2016. Mal poderíamos imaginar que a versão na qual trabalhávamos incansavelmente a partir das contribuições advindas de todo o país, além dos pareceres de colegas do Ensino de História, seria recusada pelo Ministério e substituída por outra. Tampouco passava por nossas cabeças que outra versão vinha sendo preparada paralelamente à nossa, por uma equipe capitaneada por uma professora da Universidade de São Paulo. Quando do lançamento desta segunda versão, não houve protestos semelhantes aos verificados na divulgação da primeira, pois, afinal, tudo voltara ao seu “devido lugar”: uma história “passadista” e eurocêntrica, afinada com os interesses do mercado editorial e de grupos de historiadores, verdadeiras “guildas”.

40 Não à toa, uma conhecida autora de livros didáticos (eurocêntricos, tradicionais, “passadistas”) esteve presente a muitas reuniões abertas de discussão sobre a BNCC – História 1^a versão, a serviço de uma grande editora e utilizou seu blog para atacar (não dialogar com) a equipe da qual eu fazia parte.

A terceira versão da BNCC – História, homologada em dezembro de 2017, não difere muito da segunda e teve como um dos coordenadores um professor da Unicamp. Mais uma vez o silêncio dos (nada) inocentes se fez presente, não havendo artigos em jornais de grande circulação ou mesmo textos acadêmicos que discutissem, de forma contundente, os retrocessos de ambas as versões. As que criamos – 1ª e 2ª versões – foram acusadas de “matar” o tempo, de serem “brasileiras”, “presentistas”, de desrespeitarem muitos colegas de área. Tínhamos clareza de que por sermos, em maioria, oriundos de universidades e instituições de ensino consideradas “periféricas” (Amapá, Maranhão etc.), iríamos enfrentar muitos preconceitos e dissabores, mas não fazíamos ideia do quanto isso nos custaria.

Na “guerra das narrativas” instalada, ressaltamos a presença (de espírito, inclusive) de duas colegas que, desde a primeira hora dos debates, lembravam aos demais da importância de termos, finalmente, uma base curricular que questionava duramente o eurocentrismo: Sonia Regina Miranda, da UFJF e Hebe Mattos, então na UFF. Mattos, inclusive, apontava falhas no nosso documento e fazia excelentes sugestões para aperfeiçoá-lo, a fim de auxiliar a equipe, cujo trabalho enxergava como “muito bem encaminhado”⁴¹. Sem nos fazer acusações ou questionar nossos currículos (como fizeram tantos e tantas colegas, pelo Brasil afora), as colegas chamavam a atenção para o fato de que o momento era de discutir o trabalho realizado, contribuindo para sua melhoria e não o porquê deste ou daquele colega fazer parte da equipe da BNCC, além de outras risíveis questões menores.

Na primeira versão propusemos um ensino de História voltado exclusivamente para a História do Brasil nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Além disso, no Ensino Médio havia a proposta de se estudar, ano a ano, aquilo que denominamos “mundos”: africanos e ameríndios (1º ano), americanos (2º ano), europeus e asiáticos (3º ano). Fomos eu e a professora Marinella Costa Meireles quem ousamos propor a ideia dos “mundos” para o Ensino Médio (que até aquele momento ainda estava presente na BNCC), bem como o protagonismo/as agências de indígenas e africanos e seus descendentes na História. Não tivemos “vergonha” de arriscar, de propor algo diferente do

41 Disponível em: <https://conversadehistoriadoras.com/2015/12/01/sobre-a-bncc-e-os-historiadores/>. Acesso em: 27 abr. 2020.

que vinha sendo trabalhado até então nas escolas, enfim, de tentar buscar outras respostas para a compreensão de nosso passado e de nosso presente.

Sabedores de que havia muito a melhorar na 1ª versão da BNCC – História, nos dedicamos a incorporar as inúmeras sugestões e os pareceres emitidos por especialistas convidados pelo MEC para avaliar os trabalhos feitos na segunda metade do ano de 2015. Fomos “atropelados” por inúmeros acontecimentos em curso naquele momento histórico, tais como o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e a ascensão de Michel Temer à presidência da República, em agosto de 2016. Esses eventos podem ser utilizados como motivos para que a comunidade de historiadores/professores de História não tenha se posicionado sobre a segunda versão da BNCC – História, mas o fato é que o ensurdecedor silêncio tem, também, outros motivos, muitos dos quais sabidamente (re)conhecidos por membros de uma sociedade excludente, profundamente desigual e racista como é a brasileira...

O fato é que com a homologação e publicação da terceira versão da BNCC – História, em dezembro de 2017, perdemos o bonde da História... E com ele, perdeu-se a oportunidade de rever um currículo nacional que, desde o século XIX, está centrado na História da Europa, mal disfarçada em Pré-História, Idades Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, além de Brasil Colônia, Império e República. Como já referido em outro texto (JOSÉ DA SILVA; MEIRELES, 2019b), se tal forma de narrar o passado fazia sentido em uma sociedade escravocrata, profundamente excludente e desigual, além de monarquista, nada disso mais tem significado em pleno século XXI. Saímos derrotados da tal “guerra das narrativas”, é verdade, mas não menos orgulhosos por termos defendido, de todas as formas, outras possibilidades de se ensinar e aprender História nas escolas brasileiras!

Ainda que tenhamos sido acusados de “assassinos do tempo e da cronologia”, dentre outros epítetos, de termos enfrentado a total falta de apoio e de diálogo ao trabalho por parte de nossa associação científica, a ANPUH e seu GT – Ensino de História e Educação, e de termos encarado o escárnio e o deboche por parte de muitos colegas, se me perguntarem se valeu a pena, eu reafirmarei, não utilizando a conhecida citação do poeta português Fernando Pessoa, mas um trecho da letra de uma música da banda O Rappa: sim, valeu a pena, pois afinal fui/sou um pescador de ilusões e foi muito bom ter vivido

a utopia – não a ilusão – de combater um currículo eurocêntrico e distante, com a “cara do século XIX”, ditado pelo mercado editorial de livros didáticos e pela obtusa e racista formação de professores de História em nosso país.

Referências

- BITTENCOURT, C. M. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BURKE, P. *Variedades de história cultural*. Tradução: Alda Porto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- CAIMI, F. E. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, v. 3 n. 4, p. 86-92, jan./jun. 2016.
- CONCEIÇÃO, M. T. O ocularcentrismo da base curricular de história. *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 93-97, jan./jun. 2016.
- CORRÊA, A. *A construção do currículo nacional no Brasil: das tendências políticas às percepções dos atores sobre o contexto de produção*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade do Minho. Braga, 2019.
- FRANCO, A. P.; SILVA JÚNIOR, A. F.; GUIMARÃES, S. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. *Ensino Em Re-Vista*, Uberlândia, v. 25, n. Especial, p. 1016-1035, 2018.
- JOSÉ DA SILVA, G. *Atikum: os índios negros de Mato Grosso do Sul*. Curitiba: CRV, 2019.
- JOSÉ DA SILVA, G.; MEIRELES, M. C. (org.). *A Lei n. 11.645/2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades*. Curitiba: Appris, 2019a.
- JOSÉ DA SILVA, G.; MEIRELES, M. C. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. *Crítica Histórica*, v. 8, n. 15, p. 7-30, jul. 2017.
- JOSÉ DA SILVA, G.; MEIRELES, M. C. Razão e sensibilidade no Ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos à luz da Lei n. 11.645/2008. In: JOSÉ DA SILVA, G.; MEIRELES, M. C. (org.). *A Lei n. 11.645/2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades*. Curitiba: Appris, 2019b. p. 215-237.
- LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

MEIRELES, M. C.; JOSÉ DA SILVA, G. Orgulho e preconceito: reflexões sobre racismo e currículo na pesquisa em Ensino de História no Brasil. *In: Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História*, 11., 2017, Rio de Janeiro. *Caderno de resumos...*

MORENO, J. C. Didática da História e currículos para o Ensino de História: relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo. *Transversos: Revista de História*. Rio de Janeiro, n. 16, p. 125-147, maio/ago. 2019.

PEREIRA, A. R. *Percursos do Ensino de História da África e dos afro-brasileiros na 1.ª versão do componente curricular História da BNCC*. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

RIBEIRO JÚNIOR, H. C.; VALÉRIO, M. E. (org.). *Ensino de História e currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco, 2017.

Educação patrimonial, narrativa histórica e história pública: as possibilidades e diálogos

Jaqueline Ap. M. Zarbato

A Educação Patrimonial pode ser compreendida dentro de uma perspectiva de Paulo Freire, como um instrumento de “alfabetização cultural”⁴², pois possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido.

Na trajetória educativa, pode-se dizer que a Educação Patrimonial favorece um diálogo permanente entre os agentes históricos, que são responsáveis pela preservação dos bens culturais e as concepções educativas, numa vinculação em relação ao intercâmbio de conhecimento em diferentes espaços de saber. Visando o entendimento de que as formas de proteção e preservação de bens culturais devem ser relacionadas à ciência histórica no cotidiano das pessoas e pensando os patrimônios como bens públicos e de uso público, o patrimônio é, portanto, uma forma de História pública, “porque assume os discursos das coisas que são de todos, para a fruição de todos e para o bem de todos” (MENESES, 2018, p. 121).

Entrelaçar a História Pública com a Educação Patrimonial como proposição para diferentes formas de ensinar e aprender História, bem como

42 O termo “alfabetização cultural” advém das ideias de Paulo Freire, que pensa que “ao discutir sobre o mundo da cultura e seus elementos, os indivíduos vão desnudando a sua realidade e se descobrindo nela”. A introdução oficial do termo data dos anos 1980, em uma formação realizada no Museu Imperial do Rio de Janeiro. LIMA FILHO, M. F.; BELTRÃO, J. F.; ECKERT, C. (org.). *Antropologia e Patrimônio Cultural: Diálogos e Desafios Contemporâneos*. Nova Letra: p. 82-83. Disponível em: http://livroaberto.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/442/1/CapitulodeLivro_EducacaoPatrimonialPerspectivas.pdf. Acesso em: 3 jun. 2020.

de construir memórias e gerar sentidos patrimoniais (MENESES, 2018, p. 1212), envolve o conhecimento de conceitos históricos e de diferentes fontes e metodologias de pesquisa, em que a divulgação de temas de interesse da comunidade de leitores e ouvintes possibilita organizar o conhecimento, compreender e desenvolver noções de tempo e espaço, gerando uma consciência de si enquanto sujeito histórico.

Em vista disso, a História Pública “se preocupa com as produções de sentido sobre o passado, originadas da historiografia especializada e das produções acadêmicas, com as quais os historiadores se relacionam com comunidades, com a preservação histórica e com sítios históricos (BENAVIDES; ÁLVAREZ, 2019, p. 301-302)⁴³, aliando as produções acadêmicas aos espaços de diálogo construtores de uma história que contribui com a formação da memória e da consciência histórica.

As dimensões de leitura de mundo e de alfabetização cultural, com o uso da metodologia da Educação Patrimonial, podem ser aplicadas a qualquer evidência material ou manifestação da cultura, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, em tecnologias e saberes populares.

Esse é um dos desafios da educação patrimonial para com o ensino de História, constituindo-se num instrumento de conhecimento das culturas no mundo que nos cerca e de nossas relações com nosso ambiente. Ou, como define o documento “*Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos*”, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 1999):

[...] a Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu

43 BENAVIDES; A. C. P.; ÁLVAREZ, S. V. Historia Pública e investigación colaborativa: perspectivas y experiencias para la coyuntura actual colombiana. Revista ACHSC, v. 46, n. 1, jun. 2019.

reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural.

Discutindo questões relacionadas ao Patrimônio, sua valorização por meio das ações de Educação Patrimonial, julgamos ser importante refletir sobre as questões acerca do processo de patrimonialização apresentadas por François Hartog. O autor chamou atenção para tal processo, estabelecendo uma crítica ao fato de que “tudo tornava-se patrimônio” na busca por uma identidade nacional, por símbolos que pudessem contribuir na construção e representação dessa identidade.

Em vista disso, podemos pensar o patrimônio como indutor do conhecimento histórico e como um instrumento de ensino, como propõe José Newton Coelho Menezes, ao considerar que as produções acadêmicas e historiográficas, quando se conectam com as possibilidades de patrimonialização, se confrontam com narrativas tradicionais. Como afirma Menezes (2018, p. 1289):

No caso do ensino, a discussão do patrimônio estimula um processo de observação, de registro crítico e de busca de significação. Como método pedagógico, a exploração do patrimônio histórico-cultural promove uma apropriação de informações oriundas da pesquisa histórica e as apresenta ao aluno no encontro com a realidade de sua sociedade historicizada. Tal estímulo costuma ser fundamental na indução de habilidades cognitivas, que colocam o estudante frente ao problema histórico concreto, parte de sua vivência, exemplo de sua experiência cotidiana. Dessa forma, o patrimônio estimula a busca de conhecimento da História pela problematização do cotidiano e não pela produção de informações e pela memorização. Por outro lado, acrescenta à observação e à exploração crítica a possibilidade de intervenção através da discussão e da busca de ações de preservação e de salvaguarda.

A abordagem sobre patrimônio histórico, com a metodologia da Educação patrimonial, permite que se reconheçam e aprofundem os discursos sobre a História, a Cultura, as ações públicas que podem ser mediadas em diferentes espaços culturais, desde as escolas até o convívio social numa comunidade.

Além disso, essa problematização contribuirá com o conhecimento sobre a diversidade cultural, étnica, religiosa e de trabalho articuladas à problemática do patrimônio cultural material e imaterial. Ao falar sobre patrimônio, muitas vezes, as pessoas recorrem ao adjetivo cultural, mas eminentemente deslocam seu olhar para os monumentos históricos, as casas antigas, museus. Entretanto, é necessário ampliar esse olhar, induzindo as percepções de que o patrimônio pode ser passível de leituras de mundo, por parte dos sujeitos e de seus sentimentos de pertencimento ou estranhamento em relação ao patrimônio. É sobre esse processo de consciência histórica que as vivências e leituras de mundo podem fazer sentido e serem utilizadas como possíveis fontes documentais constituídas por diferentes linguagens.

As culturas constituem-se como elemento norteador das análises patrimoniais, impulsionando as abordagens sobre patrimônio cultural em países da América Latina e, mais especificamente no Brasil, com ações de proteção, investigação, preservação, educação. Advém também os estudos e abordagens relacionados às áreas da Arquitetura, Antropologia e História. Entretanto, é importante salientar que “o patrimônio é usado não apenas para simbolizar, representar ou comunicar: ele é bom para agir. Essa categoria faz a mediação sensível entre seres humanos e divindades, mortos e vivos, passado e presente, entre o céu e a terra e entre outras opções” (GONÇALVES, 2009, p. 31). Na América Latina, a análise sobre o patrimônio, conforme Quijano (2005, p. 110), se deu pela:

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho [...] Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento.

Tendo em vista a multiplicidade cultural e como uma sociedade constrói o seu patrimônio, cabe pensar em como os processos educativos primam pela construção de uma memória coletiva e democrática do conhecimento. Essas primeiras ideias, apresentadas por Maria de Lourdes Horta, Evelina Grunberg e Adriane Monteiro (1999) a partir da experiência no Museu Imperial, introduziram alguns princípios que devem reger a educação patrimonial para que seja possível compreender o processo permanente e sistemático do trabalho educacional que utiliza o patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo.

Conforme Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p. 5), a partir do entendimento de que os objetos e expressões do patrimônio cultural são ponto de partida para a atividade pedagógica, é possível ampliar esse conhecimento e os dados observados e investigados diretamente, pois:

A partir da **experiência** e do **contato direto** com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um **processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização** de sua **herança cultural**, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. A observação direta e a análise das “evidências” (aquilo que está à vista de nossos olhos) culturais permitem à criança ou ao adulto vivenciar a experiência e o método dos cientistas, dos historiadores, dos arqueólogos, que partem dos fenômenos encontrados e da análise de seus elementos materiais, formais e funcionais para chegar a conclusões que sustentam suas teorias. O aprendizado desse **método investigatório** é uma das primeiras capacitações que se pode estimular nos alunos, no processo educacional, desenvolvendo suas **habilidades de observação**, de **análise crítica**, de **comparação** e **dedução**, de **formulação de hipóteses** e de **solução de problemas** colocados pelos fatos e fenômenos observados.

As ideias lançadas pelas autoras e legitimadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), com a publicação do *Guia Básico de Educação Patrimonial*⁴⁴, em 1999, entendem que a Educação Patrimonial é

um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. Busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (IPHAN, 1999, p. 7).

Promover a preservação e valorização desses bens culturais exige aprofundamento no campo do ensino de História, pois envolve ações educativas que possam viabilizar a aproximação entre os sujeitos que estudam e aprendem, num processo que promova no ambiente vivenciado uma possibilidade de leitura da memória coletiva, dos monumentos e das relações que se estabelecem entre eles, de forma analítica e crítica. Para Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p. 6),

O conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens culturais, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania. A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira compreendida como múltipla e plural.

Ao traçar um panorama sobre a educação patrimonial, Janice Gonçalves (2014, p. 86-87) analisa duas concepções fundamentais sobre as ações educativas acerca do patrimônio cultural. Em seu primeiro apontamento, a autora demonstra como as políticas internacionais criadas ao longo do

44 HORTA, M. L.; GRUMBERG, E.; QUEIROZ, A. *Guia de Educação Patrimonial*. Brasília, IPHAN, 1999.

século XX pela UNESCO e pela ONU, por meio de documentos, convenções e cartas patrimoniais, definiram “as ações educativas como transmissoras e estimuladoras de respeito, interesse e estima pelo patrimônio cultural”, nas quais as ações educativas possibilitariam uma “tomada de consciência do público-alvo, tornando-o, a partir de então, uma espécie de parceiro na salvaguarda dos bens culturais patrimonializados.

Já no segundo apontamento, Gonçalves relaciona a aplicação desses documentos internacionais na política brasileira, para qual desde 1970 diferentes compreensões em relação à memória, à cidadania e à valorização de identidades culturais passavam por diferentes instrumentos de reflexão, que valorizavam sobretudo a participação cidadã e as memórias de diferentes grupos culturais e sociais.

Nesse sentido, os monumentos, conjuntos arquitetônicos e lugares notáveis compõem o chamado patrimônio cultural. Um dos elementos que envolvem o estudo do patrimônio cultural na contemporaneidade, se constitui como: “os acervos de tradição do passado são integrados na dinâmica de transformação do presente, sem que necessariamente sejam tolhidos pelo redemoinho dos ininterruptos sobrepujamentos do passado pelo futuro” (Rüsen, 2014, p. 243).

Uma das possibilidades que favorece o aprofundamento sobre o conhecimento histórico, com a utilização da Educação Patrimonial, permite o entrelaçamento da ‘valorização’ da cultural regional e do patrimônio como fundamento das diferentes interpretações que estudantes e professores/as, que possam conhecer, dialogar, aprender e ensinar sobre a história e a cultura da cidade e da região. Além disso, essa problematização contribuirá com o conhecimento sobre a diversidade cultural, étnica, religiosa e de trabalho articuladas à problemática do patrimônio cultural material e imaterial. E a partir dos métodos da História oral, etnografia e educação histórica fundamentam dois focos importantes: a valorização e preservação da memória regional e patrimônio cultural e a inserção da Educação Patrimonial na aula de História.

História Pública

A análise da História Pública, a qual tem sua origem nos Estados Unidos nos anos 1970, ganhou espaço na Inglaterra, Itália, Canadá, Austrália, África do Sul e Brasil. Assim, a História Pública ganha um caráter engajado, inter-relacionada com a memória e a narrativa, o que contribui para a fundamentação das leituras e releituras de mundo. Nos anos 1980 e 1990, a História Pública expandiu-se e relacionou-se com a memória, o patrimônio e a História Oral. Para Jill Liddington (2011, p. 32):

[...] a ‘história pública’ é um guarda-chuva tão acolhedor a ponto de oferecer abrigo a todas as formas de história ‘popular’ – seja ela a história oral ou a ‘história dos povos’, a ‘história aplicada’ ou os ‘estudos dos patrimônios’? A resposta, provavelmente, é um generoso ‘sim’: deixai que mil flores desabrochem.

Com isso, abriga as leituras de mundo por parte dos sujeitos, com sentimento de pertencimento ou estranhamento em relação ao espaço cultural e social em que vivem. Nesse processo, a História Pública apresenta-se como campo diverso e sofisticado, podendo se manifestar por meio da educação, o que contribui na orientação de museólogos, arquivistas, cineastas, documentaristas, entre outros profissionais.

Segundo Rodrigo de Almeida Ferreira (2018, p. 36-37), desde o surgimento da História Pública no Brasil, em 2011, a escola tem sido um local privilegiado para refletir e produzir uma educação reflexiva e crítica, que, pautada no uso de novas ferramentas e suportes, como charges, música, literatura, jogos, patrimônio e museus, estimulam o “conhecimento histórico extraescolar aprendidos em suas trajetórias sociais”.

Ao problematizar a circulação e a produção de sentidos da história, produzidos extra-muros da Universidade e da Escola, entrelaçamos a perspectiva da História Pública com a metodologia da Educação Patrimonial, pois elas fornecem elementos relevantes para a concretização da agenda da cidadania a partir da problematização dos patrimônios.

Os patrimônios podem ser entendidos a partir de determinadas condições socioeconômicas de produção de determinado bem, das relações de poder que demonstram que tal imóvel, por pertencer a uma determinada

parcela mais abastada da sociedade, então, foi construído com material de melhor qualidade, pode explicar continuidades e mudanças ocorridas em determinados locais, entre várias outras potencialidades que estes documentos apresentam. (OLIVEIRA, 2008. p. 98).

A busca pela conexão entre o ensinar e aprender História leva em conta as diferentes dimensões subjetivas de alunos/as e professores/as, os quais experimentam na arte da História o contato com as mais variadas perspectivas historiográficas. Mas, ao analisar a proposição de Jorn Rüsen sobre a experiência e a interpretação, nota-se, muitas vezes, um certo descolamento do sujeito no processo de explicação histórica. Isso porque a produção de sentido caracterizada pela racionalidade, em algumas atividades da aprendizagem histórica, não é problematizada.

Ao fundamentar nossa análise na produção de sentido, entende-se que a interpretação permite o aprofundamento do que se pretende ensinar na História. Pois, como afirma Rüsen (2013, p. 183),

Interpretar é a resposta a essa pergunta desafiadora da contingência. Ela relaciona no tempo experimentado com o senso temporal interior, no qual a subjetividade humana se afirma como interação de memorização e expectativa. Paradigmática para esse feito interpretativo é uma concepção de decurso do tempo que une passado, presente e futuro de tal maneira que o futuro com carga normativa se torna compatível com o passado carregado de experiência e a situação que se abre entre experiência e expectativa, a saber, a situação das circunstâncias presentes da vida apareça como proveitosa para a vida.

Assim, interpretar tem um significado importante para a História, pois amplia o enfoque do passado-presente-futuro, pode-se dizer que é um dos elos na fundamentação da didática da História, estando relacionada também com a orientação, que significa dar uma versão prática a essa interpretação do tempo. Ela é posta em relação com a pressão do sofrimento e a direcionalidade finalista do agir como fator de sua intencionalidade; ela é, por assim dizer, levada à plenitude do seu direcionamento.

Tendo em vista que os sujeitos históricos obtêm memórias e que são cidadãos participativos que produzem narrativas e sentidos, normalmente

mobilizadas pelo educador, é importante pensar em abordagens possíveis para a educação patrimonial, tendo em vista que a aprendizagem está para além da sala de aula e que se relaciona com os espaços públicos.

Ao analisar as políticas de ações educativas em relação ao patrimônio cultural, Janice Gonçalves (2014, p. 90-93) lança 4 proposições para pensar as práticas de educação patrimonial. A primeira delas trata-se de “desnaturalizar o patrimônio cultural, refletindo sobre o campo que o produz”; ou seja, problematizar e pensar como a noção de “patrimônio cultural” foi historicamente construída e passou a determinar o que o representa e que deve ou não ser preservado. A segunda é “dessacralizar o acervo patrimonial, problematizando os processos sociais e históricos que o engendram”; isto é, reiterar e rememorar continuamente os processos sociais e históricos que geraram a patrimonialização do bem, lembrando que nenhuma ação é suficiente para protegê-lo. A terceira proposição é “pôr sob suspeição uma perspectiva do processo educativo que oponha educadores e educandos como esclarecidos e não esclarecidos”; para qual as práticas educativas favoreçam o exercício da dúvida e possibilitem o surgimento da atribuição de novos valores. E, por último, “valorizar as diversas instâncias que lidam com o patrimônio cultural como produtoras e disseminadoras de saberes e visões sobre ele e buscar compreender suas especificidades”, isto é, considerar a interdisciplinaridade e suas ações no campo da institucionalização do patrimônio.

Tendo em vista essas quatro dimensões lançadas por Gonçalves, podemos então pensar em como aplicar uma Educação Patrimonial em espaços públicos, considerando igualmente o ensino de História ligado à História pública em espaços patrimoniais. Partindo da perspectiva que a História pública transcende a linguagem acadêmica e se utiliza de outros suportes e linguagens colaborativas, abertas e inclusivas para a produção de conhecimento histórico, o desafio é pensar em como a educação patrimonial pode ser aplicada a este caso.

Ao repensar a relação do historiador com a sociedade e perceber como esta tem se apropriado da história, os profissionais têm criado novas possibilidades de atuar e expandir o conhecimento histórico, sendo uma das possibilidades apresentadas os passeios ou visitas guiadas pelas cidades históricas. Essa atividade, que até então era oferecida por profissionais do

turismo ou por curiosos e amantes da história, agora tem se tornado uma possibilidade de trabalho para o historiador então denominado público, e que leva para o âmbito da atividade os questionamentos e os conhecimentos históricos, democratizando os processos de reflexão sobre o passado (BENAVIDAS; ÁLVAREZ, 2019, p. 305).

Pensando que nesses espaços públicos encontram-se diferentes tipos de patrimônio, como, por exemplo, praças, monumentos, sítios arqueológicos, manifestações culturais, prédios e fachadas arquitetônicas, é preciso estabelecer um objetivo claro em relação ao roteiro de saída de campo, de modo que permita aos participantes produzirem sentidos por meio da experiência e o contato com esses espaços.

A definição do objetivo possibilita, igualmente, enfatizar e problematizar as categorias pelas quais se analisa o passado, visando as proposições oferecidas por Gonçalves. Para deixar mais claro, podemos analisar o exemplo da estátua de João Cândido Felisberto, líder da Revolta da Chibata (1910), situada na Praça XV, no Rio de Janeiro, inaugurada em 2008 e localizada nesse espaço público, histórico e de grande circulação.

A estátua representa um monumento artístico e histórico, que quando elucidada ao público, não pode oferecer a reprodução de informações escolares ou uma falta de problematização. Ou seja, o contato ou reaproximação com esse monumento precisa despertar no sujeito uma consciência histórica que possibilita uma nova narrativa. Para isso, é importante então pensar por que aquela estátua está ali e, hoje, praticamente escondida entre as paradas e trilhos do VLT Carioca. Indo além, também cabe indagar quais são as disputas que permeiam a história representada por meio desse personagem? Qual sua importância histórica? Por que ela está inserida naquele espaço? Em que contexto p+ essa estátua foi colocada ali? Quais são os discursos que constituem a memória desse momento ao longo do tempo?

Perguntas como essas, mobilizam os participantes a buscarem mais conhecimento sobre os aspectos históricos, sem se restringirem ao conhecimento disponível no livro didático ou a estarem passivos, em contato com informações técnicas ou superficiais. Além disso, como sinaliza Ricardo Oriá (2018, p. 34), a relação dos monumentos históricos com a História Pública permite reformular a prática da construção de monumentos aos heróis

como um instrumento usado para criar entre os cidadãos um sentimento de pertencimento ao estado nacional e desenvolver uma consciência cívico-patriótica que começava na escola, mas que deveria se estender a outros públicos da cidade. Essa sinergia entre documentos, procedimentos historiográficos e história pública, é analisada por Benavidas e Álvarez (2019, p. 305) que consideram:

A necessidade de explicitar as perguntas de investigação, as fontes, os métodos e as categorias das quais se analisa o passado, assim como a busca de formas narrativas distintas, têm ampliado os públicos da história, uma vez que se espera desses uma aproximação crítica às interpretações que os historiadores propõem. Neste sentido, se tem pensado o lugar social dos historiadores e a pertinência de seu ofício, deixando de concebê-los como detentores da verdade sobre o passado a sua configuração como intérpretes que buscam, por meio de métodos e teorias explícitas, interpelar as sociedades de que fazem parte e deixar-se interpelar por elas com base em perguntas colocadas ao passado a partir de problemáticas e tensões do presente.

Ainda em relação às visitas guiadas pelas cidades, quando se trata de fachadas de prédios históricos ou de práticas culturais, perguntas semelhantes podem ser formuladas. Além disso, é importante pensar quais foram os processos de patrimonialização desses bens imateriais e materiais?; quais são os valores atribuídos e quais foram as disputadas que se relacionam com o espaço onde estão inseridos? Também cabe fazer o uso de documentos históricos, como imagens e cartografias, pois elas permitem ter uma ideia da transformação do espaço urbano ao longo do tempo e os impactos em relação ao valor daquele patrimônio.

Quando pensamos que o contato e a problematização em relação à História e às fontes históricas geram um sentido que, para Rüsen (2014, p. 259), está pautado na experiência de poder vivenciar o passado, o presente e o futuro, essa vivência atualiza a narrativa de si e do mundo, formando a consciência histórica de si enquanto sujeito histórico apropriado do espaço. Em vista disso, podemos pensar que o contato com esse patrimônio e sua educação patrimonial produz o sentido de uma vivência que permite reformular a narrativa em relação ao elemento patrimonial pouco observado pelo público.

O mesmo efeito pode ser observado em relação às linguagens audiovisuais criadas especificamente para museus ou para sites da internet e aplicativos relacionados à cultura. Atualmente, a maioria das instituições museológicas já possuem a possibilidade de visitas guiadas ou a visualização de elementos presentes em exposições.

O impacto das tecnologias está a implicar alterações profundas no modo como se transmitem as informações e como se constrói o conhecimento, possibilitando também uma reconfiguração e reorientação dos procedimentos através dos quais se estuda, recupera e difunde o património. O património já não está localizado unicamente em espaços físicos, mas as oportunidades que a rede Internet oferece possibilitam uma alteração dos meios de apresentação, preservação e difusão do legado histórico-educativo do nosso passado pessoal e coletivo, através do uso de plataformas e espaços virtuais para a aprendizagem nos processos de ensino-aprendizagem. (JIMÉNEZ-RAMÍREZ; DEL POZO SERRANO, 2016, p. 42-43).

Outro fator interessante é a utilização do audiovisual enquanto fonte documental, na qual o participante, ao ter contato com a exposição, deixa registrado em vídeo sua narrativa formulada a partir do contato com aquelas experiências de aprendizagem para a memória coletiva e o desenvolvimento sociocultural e histórico-social a partir da educação (JIMÉNEZ-RAMÍREZ; DEL POZO SERRANO, 2016, p. 38 e 43).

Além disso, o audiovisual também possibilita explorar a aprendizagem por meio de outros sentidos. Ele pode conectar ou complementar possibilidades que o percurso narrativo da exposição não compreende, demonstrado com clareza elementos sonoros ou de práticas culturais que fazem parte das culturas. Em vista disso, como aponta Paulo Knauss (2018, p. 2545),

[...] os museus também enfrentam os desafios de se dirigirem para o seu grande público em busca de conquistar novas audiências. Com frequência, fazem uso de estratégias de mobilização social para construir com seu público a interpretação e a leitura de seus acervos e coleções, num movimento colaborativo de reconhecimento de autoridade compartilhada. Ao lado disso, é evidente a emergência dos museus comunitários e as expressões

de museologia social, além de contribuírem para inovar os modelos de museus, representam igualmente museus feitos pelo público, substituindo o protagonismo dos profissionais e do discurso técnico. Essas tendências gerais caracterizam o destaque atual da dimensão reflexiva e autoreflexiva sobre o universo dos museus e seus públicos.

Nesse sentido, fundamentar as abordagens entrelaçadas entre Educação Patrimonial, História Pública e Ensino de História nos encaminha a problematizar as ações possíveis no campo da museologia, por exemplo, uma vez que inserimos as dimensões de leitura e interpretação de mundo a partir das coleções, exposições, acervos, documentos, edificações, entre outros. Assim, o processo de construção de uma narrativa que envolve os diferentes sujeitos, de diferentes culturas e com apreensão sobre o significado de patrimônios em suas trajetórias de vida pode ser explorado como uma proposição interdisciplinar, o qual se envereda por múltiplos diálogos sobre o que representa e de que forma é representado determinado acervo em museus, que memórias querem narrar, que vestígios históricos são problematizados. Isso é um dos percursos do ensino com a Educação Patrimonial, que pode ser explorado, projetando novas experiências na produção de sentido histórico.

A inserção da análise realizada a partir da Educação Patrimonial permite desenvolver e aprofundar concepções que estão imersas na História Pública, mas não no âmbito contemplativo, e sim como forma de perceber as rupturas e permanências nas trajetórias culturais e sociais, uma vez que, ao adentrar no museu, pode-se com o encaminhamento metodológico da Educação Patrimonial e História Pública dispor de ferramentas que formulem diferentes narrativas e que contribuam para a ampliação das análises críticas, que produzem uma investigação dialógica e compartilhada do conhecimento histórico.

Em suma, a pretensão do artigo em atrelar as discussões da Educação Patrimonial e História Pública teve como intuito provocar reflexões sobre as ações de ensino, não somente no campo metodológico, mas também como constructo teórico. O qual favorece a percepção de um ensino que utilize espaços como os museus no aprofundamento sobre a produção de sentido histórico.

Referências

- ALMEIDA, J. R.; ROVAL, M. G. (org.). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2012.
- BENAVIDES, A. C.; ALVAREZ, S. V. Historia Publica e investigacion colaborativa: perspectivas y experiencias para la coyuntura actual colombiana, *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 46.1, 2019.
- CHUVA, M. O ofício do historiador: sobre ética e patrimônio cultural. In: INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Anais da I Oficina de Pesquisa: a pesquisa histórica no IPHAN*. Rio de Janeiro: IPHAN, Copedoc, 2008.
- FERREIRA, R. A. Qual a relação entre História Pública e Ensino de História. In: *Que História Pública queremos?* Rio de Janeiro: Letra e Voz, 2018. (Versão Kindle).
- FUNARI, P. P.; PELEGRINI, S. C. A. Políticas Patrimoniais no Brasil: impasses e realizações. *Patrimônio Histórico e Cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- GONÇALVES, J. Da educação do público à participação cidadã: Sobre ações educativas e patrimônio cultural. *Mouseion*, Canoas, n. 19, p. 83-97, dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/view/1860>. Acesso em: 13 jul. 2020.
- GONÇALVES, J. R. S. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, R.; CHAGAS, M.; (org.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 25-33.
- GRUNBERG, E. Educação patrimonial: utilização dos bens culturais como recursos educacionais. In: *Museologia social*. Porto Alegre, EU – Secretaria Municipal de Cultura, 2002, p. 95-110.
- GRUNBERG, E. *Manual de atividades práticas de educação patrimonial*. Brasília: IPHAN, 2007.
- HARTOG, F. Tempo e Patrimônio. *Varia História*, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 261-273, 2006.
- HORTA, M. L.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: IPHAN, 1999.
- HORTA, M. L. Fundamentos da educação patrimonial. *Ciências & Letras*. Porto Alegre, n. 27, p. 25-35, jan./jun. 2000.
- JIMÉNEZ-RAMÍREZ, M.; DEL POZO SERRANO, F. J. Memória, patrimônio educativo e espaços virtuais de aprendizagem. Uma experiência na Universidade de Granada. *Revista Tempo e Argumento*. Florianópolis, v. 8, n. 19, p. 34-59, set./dez. 2016.

Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180308192016034/6349>. Acesso em: 11 jul. 2020.

KNAUSS, P. Quais os desafios dos museus em face da história pública? In: *Que História Pública queremos?* Rio de Janeiro: Letra e Voz, 2018. (Versão Kindle).

LIMA FILHO, M. F.; ECKERT, C.; BELTRÃO, J. F. (org.). *Antropologia e patrimônio Cultural: Diálogos e Desafios contemporâneos*. Blumenau: Nova Letra, 2007. Disponível em: http://livroaberto.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/442/1/CapitulodeLivro_EducacaoPatrimonialPerspectivas.pdf. Acesso em: 1 out. 2019.

MATTOZZI, I. Una epistemologia y una metodologia de la historia para la didáctica. *Revista de Educação Histórica – REDUH*. Curitiba, n. 1, jul./nov. 2012. Disponível em: <http://www.lapeduh.ufpr.br>. Acessado em: 5 mar. 2020.

MENESES, J. N. C. Todo patrimônio é uma forma de história pública? In: *Que História Pública queremos?* Rio de Janeiro: Letra e Voz, 2018. (Versão Kindle).

ORÍÁ, R. História Pública e monumentos: a narrativa visual do passado nacional. In: ALMEIDA, J. R.; MENESES, S. (org.). *História pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

POLLACK, M. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

QUIJANO, A. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. *Perspectivas latino-americanas*. CLACSO, Buenos Aires, 2005.

RÜSEN, J. Didática da História: Passado, Presente e Perspectivas a partir do caso alemão. In: BARCA, I.; MARTINS, E. R.; SCHMIDT, M. A. (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 2010, p. 23-40.

RÜSEN, J. No caminho para uma pragmática da cultura histórica. In: *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. p. 129-140. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

RÜSEN, J. *Cultura faz sentido*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

As tecnologias digitais na licenciatura em história: carências, desafios e caminhos possíveis

Valéria Filgueiras

O tema das tecnologias digitais na educação não é um tema recente, embora possa parecer, à primeira vista, uma “inovação”. Arruda (2013) chama a atenção para o fato de que Arnaldo Niskier (1970) e Papert (1981) foram os precursores em tais discussões no Brasil.

Nos anos de 1990, emergiu uma quantidade considerável de trabalhos sobre o assunto. Coincide com esta década a ampliação do acesso aos computadores pessoais, bem como à rede mundial, Internet. Moran (1997), um dos pesquisadores deste período, chamava a atenção para o potencial do uso da internet na educação, como a mídia de comunicação mais promissora desde a criação da televisão.

Na Internet, encontramos vários tipos de aplicações educacionais: de divulgação, de pesquisa, de apoio ao ensino e de comunicação. A divulgação pode ser institucional – a escola mostra o que faz – ou particular – grupos, professores ou alunos criam suas *home pages* pessoais, com o que produzem de mais significativo. A pesquisa pode ser feita individualmente ou em grupo, ao vivo – durante a aula – ou fora da aula, pode ser uma atividade obrigatória ou livre. Nas atividades de apoio ao ensino, podemos conseguir textos, imagens, sons do tema específico do programa, utilizando-os como um elemento a mais, junto com livros, revistas e vídeos. (MORAN, 1997, p. 1).

Coaduno há um longo tempo com a visão deste autor sobre a Internet e o grande potencial que esta apresenta para os processos de ensino e das aprendizagens nas escolas e nas universidades. Entretanto, ao refletir sobre o tema na era da “pós-verdade” ou em tempos de *fake news*, conforme apresenta Matthew D’Ancona (2018), questiono se não estamos a deixar lacunas nas nossas pesquisas sobre tecnologias da informação e da comunicação e brechas na formação docente, que têm possibilitado o avanço destruidor de movimentos contrários às escolas públicas, às universidades e aos professores em geral.

Para que possam entender o porquê deste questionamento, vou destacar dois episódios que vivenciei e que distam, entre si, um intervalo de dezenove anos. Se estes tratassem apenas de reminiscência pessoal, seriam pouco relevantes para as reflexões que aqui proponho, mas ambos os fatos evidenciam a necessidade de uma maior convergência entre as tecnologias digitais e a formação dos professores e professoras de História.

O primeiro episódio teve lugar no início dos anos 2000, logo após eu assumir uma vaga no concurso como professora efetiva da rede pública estadual de Mato Grosso. Naquele ano, ainda cursando a licenciatura em História na Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Rondonópolis, foram-me atribuídas vinte horas de aulas semanais na disciplina História, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Como eu era jovem e estudava em uma universidade pública, havia uma grande expectativa por parte dos demais professores, e principalmente da direção, em torno da minha atuação na escola que eu passava a integrar.

Era uma escola pequena e se localizava num distrito rural. Atendia estudantes residentes na vila (área urbana) e em fazendas e sítios da região. O número de alunos por turma não ultrapassava a vinte. A maioria dos professores da escola eram “leigos”, não tinham formação inicial (licenciatura) nas disciplinas que ensinavam e, contando comigo, éramos somente três concursados.

Naquele ano, as escolas públicas estaduais estavam iniciando um grande processo de reforma em sua organização curricular. Tratava-se da implantação do ciclo de formação básica, que aumentou de oito para nove anos o ensino fundamental e introduziu, na rede estadual, o fim das reprovações

anuais. A implementação do ciclo foi gradual e acompanhada de uma política de formação continuada, que tinha dupla finalidade: subsidiar e convencer os professores das mudanças necessárias em suas metodologias de ensino e também nos processos de avaliação. No rol dos cursos e oficinas de capacitação, os temas mais frequentes eram a escola ciclada de Mato Grosso, a avaliação escolar e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

As inscrições nesses cursos eram realizadas pela direção da escola, segundo critérios estabelecidos pela Secretaria de Educação e o Centro de Formação dos Professores (CEFAPRO). Todos os professores faziam dois cursos ao longo do ano, dos quais a formação intitulada “A escola ciclada de Mato Grosso” era obrigatória a todos. O curso “Avaliação Escolar” era direcionado sobretudo aos professores dos anos iniciais e o de “Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs” era voltado aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio

Assim, diferentemente do que acontecia na minha formação inicial no curso de licenciatura em História, onde imperava um total silêncio sobre o tema das TICs, na escola estadual havia um intenso debate e movimento de formação continuada, em que as tecnologias ocupavam lugar de destaque.

Ao rememorar este fato lembro-me do mal-estar que senti ao declarar, durante o curso de formação, que em minha trajetória na universidade eu não tinha estudado nada sobre o assunto. Os textos que debatíamos na formação continuada realizada na escola eram, em sua maioria, de professores universitários: Moran (2000), Tajra (1998) e Sancho (2000) e, mesmo assim, eram para mim desconhecidos. Além destes, havia vários outros materiais produzidos pelo Ministério da Educação que faziam parte da implementação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo (2000).

O segundo episódio é recente e aconteceu em meados de agosto de 2019. Eu estava fazendo a leitura e revisão de um Trabalho de Conclusão de Curso de uma orientanda, estudante de Licenciatura em História na mesma universidade e campus em que fiz minha graduação, quando me deparei com a seguinte afirmação:

Iniciei o curso de História em 2015 e um ano depois me inscrevi e fui selecionada para ser bolsista do PIBID, no qual permaneci até janeiro de 2018. De maio de 2018 até o momento sou residente

no Programa Residência Pedagógica. A medida que os anos se passavam e eu cursava as disciplinas da grade curricular do curso, fui notando que nenhuma das disciplinas estava voltada ao uso de tecnologias em sala de aula, apesar de bastante presente desde o ingresso no curso os avanços tecnológicos em várias áreas humanas e no cotidiano da escola. (MARTINS, 2020, p. 7).

Distantes por um interstício de dezenove anos, os dois episódios apresentam coincidências bastante inquietantes. Ambos evidenciam que a questão da tecnologia digital e/ou TICs ainda se situa à margem da formação inicial do professor de História. A questão se agrava se considerarmos que tanto eu quanto minha orientanda fizemos a licenciatura no mesmo campus universitário. A ausência de disciplinas e subsídios para a formação sobre as tecnologias digitais poderia ser caracterizada, nesse caso, apenas como um problema local? Ou deveríamos questionar amplamente quais são os espaços e concepções que as tecnologias ocupam no currículo da formação dos professores de História?

Para responder a primeira questão passei a indagar duas professoras de História da rede básica de educação, que atuaram como supervisoras e orientadoras do Programa PIBID e Residência Pedagógica no mesmo período em que a estudante foi bolsista (2015-2019). As professoras também se formaram na mesma instituição. A primeira, já prestes a se aposentar, havia se formado no início dos anos 1990 e relatou uma trajetória não muito distinta da minha. Eis a fala da professora:

Usar tecnologias em sala de aula, para mim, ainda é um grande desafio. Pois, na época em que me formei em história as tecnologias na sala de aula eram restritas ao uso da televisão, aparelho de DVD, que na época estava substituindo os vídeos cassetes e fazer lâminas de transparência para retroprojetores. Tudo isso, foi substituído. E o pouco que fui aprendendo ao longo destes anos na profissão se fizeram fora do contexto da universidade. Foi aprendido na formação na escola e no curso de 100 horas de TIC promovido pelo CEFAPRO. Ser supervisora do PIBID me fez retornar para a universidade e me reconectar com as discussões de ensino de história que não se fazem presentes na formação continuada ofertada pelo Estado. (CAVASSAN, 2019, p. 2).

Para a professora, a utilização de tecnologias nas aulas de História era uma metodologia que apresentava “grandes desafios”. Esses desafios eram de duas naturezas distintas. O primeiro diz respeito às mudanças dos conhecimentos necessários para o domínio de tecnologias, que passaram ao longo do tempo da inovação para a obsolescência: o videocassete converteu-se no aparelho de DVD; o retroprojetor no projetor multimídia (*DataShow*); a produção das transparências na criação de arquivos em formato *PowerPoint*.

O segundo desafio é a ausência de uma formação, no contexto da universidade, que subsidiasse a professora e sua demanda. Resumindo, para a professora, o suporte para trabalhar com as tecnologias na sala de aula foram ofertados em formação continuada pelo Centro de Formação de Professores – CEFAPRO e na escola, mas não em sua formação de base na universidade.

Este depoimento demonstra que a ausência de uma discussão sobre tecnologias no curso de licenciatura em História da UFMT/CUR é uma lacuna de três gerações distintas. Mas esta lacuna também é presente em outros cursos de licenciatura em História? Estou a construir uma recorrência, onde há apenas fatos isolados?

Ampliando o espaço de busca encontramos alguns indícios que nos levam a constatação que tais lacunas sobre tecnologias digitais na licenciatura em História não é um fato isolado do campus universitário de Rondonópolis e, ainda, que aflige somente a formação inicial dos professores. Costa (2015), ao analisar o currículo da licenciatura em História da UFRJ, chama a atenção para os desafios deste curso em promover uma formação dos professores de História que articule, de forma efetiva, a tecnologia enquanto saber necessário para a docência. Gatti (2009 e 2010) aponta em suas pesquisas que nos cursos de formação de professores em Pedagogia, Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Biológicas, não houve uma incorporação nos componentes curriculares de temáticas relativas às tecnologias. Arruda (2013, p. 275) já chamava a atenção para a necessidade de “alterações profundas na formação dos professores em nível superior que circunscrevam as tecnologias digitais na sala de aula”.

Todos esses trabalhos apontam que há lacunas nos cursos de licenciatura em História que precisam ser evidenciadas. Isso remete a um desafio que não tem sido enfrentado por nós, formadores de professores. E em que consiste

tal desafio? Temos centrado nossas pesquisas na análise, identificação e proposição de mudanças nas práticas docentes da escola básica. Mas estamos pouco dispostos a olhar para nós mesmos! Conforme Freitas e Oliveira (2013, p. 132), “[...] os investigadores do ensino de História permanecem ocupados, predominantemente, com a ação do professor na escolarização básica ou da crítica às políticas públicas para o setor”.

O que proponho é refletirmos sobre a licenciatura em História em sua articulação com as tecnologias digitais. Identificando nos documentos normatizadores da formação de professores de História e nos projetos pedagógicos dos cursos de universidades públicas federais, as carências, concepções e espaços que as tecnologias têm no processo de formação docente. Cotejo a documentação com narrativas de professores e estudantes que vivenciam o contexto das práticas e como estes documentos se processam no ambiente educacional.

A pesquisa está em andamento e neste texto apresentarei apenas os dados referentes ao curso da Universidade Federal de Mato Grosso/Campus de Rondonópolis.⁴⁵

A seleção deste recorte levou em consideração dois fatores: o impacto do curso de licenciatura em História na formação dos professores da educação básica na rede estadual de ensino e a urgente tarefa de assumirmos a responsabilidade do enfrentamento dos problemas que vivenciamos nos currículos das licenciaturas.

O município de Rondonópolis, onde está localizado o campus universitário, é o terceiro maior de Mato Grosso. Ele é responsável pela formação dos professores da região sul do Estado e de cidades fronteiriças, como Sonora (MS) e Santa Rita do Araguaia (GO). O campus universitário tem grande impacto regional, e muitos dos professores dele egressos ocuparam e ocupam, ao longo da história, cargos estratégicos na área da educação: secretários de educação, superintendentes de formação de professores e gestores escolares.

A documentação em tela será analisada, pautando-se na perspectiva de Macedo (2006, p. 288), “a produção dos currículos formais e a vivência

45 Em dezembro de 2019, o Campus Rondonópolis/UFMT passou a ser designado Universidade Federal de Rondonópolis.

do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro”. Assim, os documentos são espaços de construção de significados que testemunham a produção e posicionamentos hegemônicos de uma época.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 02 de 2015 estabelece as diretrizes curriculares para a formação de professores, e é o documento vigente que orienta a organização dos cursos de licenciatura em História.⁴⁶ Neste documento a expressão “tecnologia(s)” aparece sete vezes.

Tecnologia é citada pela primeira vez, no artigo 2º, § 2º, logo após a definição de docência:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. § 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015, p. 3, grifos meus).

Ao definir o que se compreende como docência, o texto faz distinção entre processo formativo e ação docente. Na formação destacam-se a apropriação e construção de conhecimentos, valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos. Todas as dimensões estão permeadas na ação docente. Contudo, na ação do professor acresce o domínio e manejo de “diversas linguagens, tecnologias e inovações”.

46 Em dezembro de 2019, logo após texto ser apresentado no XII Encontro Nacional dos Pesquisadores em História, foi publicada a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Referindo-se à tecnologia como vinculada ao “domínio e manejo”, as diretrizes delimitam o lugar das práticas como o espaço devido às tecnologias na formação dos professores. E ao situar tecnologia no espaço das práticas, as diretrizes corroboram com uma concepção de racionalidade técnica e aplicacionista que impera sobre este tema. Nesta concepção, a tecnologia é vista como “ferramenta”, “recurso” e/ou meio para inovar as metodologias de ensino.

A ênfase na tecnologia como recurso ou meio para inovação da prática aparece também em outra parte do documento. No capítulo II, quando se refere ao que se deve assegurar no processo de formação, notamos que esta formação deve possibilitar o “uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes” (BRASIL, 2015, p. 6).

Aqui, percebemos que domínio, manejo e uso são termos utilizados como sinônimos que definem a tecnologia como recurso de ensino e aprendizagem. Mas há um elemento novo: “ampliação da formação cultural dos professores e estudantes”. Esta é a primeira e única vez no documento em que a tecnologia é concebida como conteúdo. Neste sentido, a tecnologia é parte intrínseca da formação e não apenas um meio ou “ferramenta” pela qual se ensina.

A concepção de tecnologia como conhecimento se aproxima do trabalho de Lucchesi (2014) sobre *Digital History e Storiografia Digitale*, cujo objetivo consistiu em comparar essas duas tendências historiográficas surgidas em fins do século XX, nos Estados Unidos e Itália, respectivamente. Ao apresentar um estudo comparado destes países, a autora chama a atenção para as contribuições destes debates na produção historiográfica, destacando que o advento “da Internet e das Tecnologias de Comunicação e Informação” impactam nas particularidades da operação histórica. Assim, as fontes estão deixando de ser próprias da cultura impressa, migrando para a cultura digital.

Nesta mesma direção, situa-se a dissertação de Costa (2015), que problematiza os distanciamentos do currículo da licenciatura em História da UFRJ com as questões da tecnologia digital. Para a pesquisadora, é necessário construir um “web currículo” na licenciatura, o que “pode possibilitar a su-

peração da visão hegemônica da tecnologia enquanto ‘recurso’, ‘ferramenta auxiliar e/ou ‘facilitador de aprendizagem’” (COSTA, 2015, p. 39). A definição de “web currículo”, com a qual trabalha a pesquisadora, é referenciada nos trabalhos de Almeida (2010), Almeida e Silva (2011) e Almeida e Valente (2012). Conforme esta autora, o web currículo:

É o currículo que se desenvolve por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação, especialmente mediado pela internet. Uma forma de trabalhá-lo é informatizar o ensino ao colocar o material didático na rede. Mas o web currículo vai além disso: ele implica a incorporação das principais características desse meio digital no desenvolvimento do currículo. Isto é, implica apropriar-se dessas tecnologias em prol da interação, do trabalho colaborativo e do protagonismo entre todas as pessoas para o desenvolvimento do currículo. É uma integração entre o que está no documento prescrito e previsto com uma intencionalidade de propiciar o aprendizado de conhecimentos científicos com base naquilo que o estudante já traz de sua experiência. O web currículo está a favor do projeto pedagógico. Não se trata mais do uso eventual da tecnologia, mas de uma forma integrada com as atividades em sala de aula. (ALMEIDA, 2010, p. 8).

As tecnologias na Universidade Federal de Mato Grosso/Campus Universitário de Rondonópolis – UFMT/CUR: carências e desafios

O currículo da licenciatura em História da UFMT/CUR é regido pelo Projeto Pedagógico do Curso, aprovado em 2012 e, neste momento, encontra-se em curso a elaboração de um novo projeto Pedagógico que passará a vigorar a partir de 2021.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (2012), as disciplinas curriculares estão organizadas em três núcleos.

O Núcleo de Disciplinas de Natureza Científico Cultural e Prática de Ensino: composto por 25 disciplinas, incluindo a Prática de Ensino como Componente Curricular em uma disciplina

específica e outras 23 (vinte e três) disciplinas, distribuídas ao longo dos quatro anos:

O Núcleo de Estágio Supervisionado, de carga horária de 408 horas, composto por seis disciplinas.

O Núcleo de disciplinas pedagógicas. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2012, p. 46).

Analisando a nomenclatura, ementa e bibliografia das disciplinas que compõem os referidos núcleos foi possível identificar sete disciplinas das quais se pode inferir alguma relação com as tecnologias. Seis delas são do núcleo de Estágio Supervisionado. Nestas, não há nenhuma referência explícita a termos como “tecnologia”, “digital” e “recursos tecnológicos”. O que identificamos no rol das ementas dos Estágios são:

1. “Dilemas e desafios enfrentados pelo professor de História” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012, p. 57);
2. “Desenvolvimento de atividades de observação; monitoria e apoio pedagógico no ensino de História, visando uma aproximação com práticas relacionadas à profissionalização” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012, p. 58);
3. “Oficinas de produção de mapas e outros recursos; elaboração de microaulas e recursos audiovisuais” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012, p. 67);
4. “modalidades plurais de linguagens e suportes”.

Aqui evidencio pontos que considero importantes para se pensar a formação dos professores, aos quais denomino de carências e desafios. A carência está na ausência explícita de uma referência direta às tecnologias digitais. Isso deixa uma grande lacuna para que o tema não seja discutido no contexto da formação inicial, pois a ementa das disciplinas são os fundamentos e bases pelos quais os professores elaboram seus planejamentos e conduzem suas aulas. Assim, trabalhar ou não com discussões que permeiam tecnologia acaba se tornando uma possibilidade do recorte metodológico e de conteúdo, ou seja, em última instância é responsabilidade do professor que ministrará a disciplina.

O segundo ponto é estabelecer o lugar da tecnologia no currículo, o que no caso aqui analisado está unicamente no núcleo do estágio. Ao limitar o espaço em que devem ocorrer as discussões sobre tecnologias digitais, estamos referendando a concepção de tecnologia enquanto recurso didático e/ou suporte para mediação do ensino e facilitador da aprendizagem histórica. Esta visão é utilitarista e técnica e, embora tenha tido sua importância nos debates iniciais sobre a temática, precisa ser problematizada e ampliada.

Contudo, é importante considerar que a disciplina Estágio Supervisionado não se restringe à prática do curso, dividido em uma relação dual e dicotômica em que de um lado há o núcleo das “teorias” e de outro o das “práticas”. A partir do Projeto Político Pedagógico, podemos constatar uma relação articuladora entre teorias e práticas.

O eixo articulador do Curso é a formação de professores para o ensino de História. Assim, os Núcleos Prática de Ensino e Estágio Supervisionado são compostos de disciplinas que norteiam e servem de avaliação permanente da organização curricular do Curso. Todos os outros núcleos convergem seus objetivos, conteúdos e métodos, para a ação estratégica de formação permanente de professores de História, habilitando-os para a licenciatura. Sendo este um Curso Graduação, de Licenciatura Plena em História, a aplicabilidade do conhecimento adquirido em sua matriz curricular para o Ensino Básico depende de uma organização que articule as dimensões teóricas e práticas trabalhadas. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2012, p. 48).

A concepção de que os estágios e as “práticas como componentes curriculares” (PCC) se constituem como disciplinas teórico-práticas é uma conquista de um longo processo de redefinições de políticas de formação de professores e um amplo debate das pesquisas acadêmicas, que consideram, no processo formativo, a indissociabilidade entre teoria-prática. Nesta seara, coaduno com Silva (2018, p. 87),

[...] compreendo que o Estágio Supervisionado é uma disciplina que associa a dimensão da prática e da ação pedagógica ao âmbito da teoria, o que orienta a concepção de que, no processo de formação de professores, o ensino também não deve se dissociar

da pesquisa, uma vez que a escola, nesse processo, torna-se tanto um campo de atuação e de experimentações didáticas, como objeto de análise, devendo também ser “desnaturalizada”.

Estas concepções apresentadas são as chaves com as quais faço a leitura do texto autobiográfico da licencianda de História, supracitado.

Houve momentos em que me perguntei sobre atos rotineiros da sala de aula. E foi em um destes momentos que passei a questionar sobre o lugar da tecnologia digital na sala de aula. O questionamento foi se delineando à medida em que eu me aproximava da escola e dos estudantes da educação básica. Nas escolas públicas em que realizei os estágios supervisionados e desenvolvi as atividades do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica (PRP) me chamou a atenção o grande número de estudantes que usavam os aparelhos celulares durante as aulas de História. (MARTINS, 2019, p. 3).

Conforme relata a estudante, foi a partir de sua observação do cotidiano da escola que ela passou a se questionar sobre “o lugar da tecnologia digital na sala de aula”. Ao voltar sua atenção para os celulares na escola, a estudante traz para as discussões desenvolvidas nas disciplinas do Estágio e nos programas em que participou o que denomino como carência no curso: referências explícitas sobre as tecnologias digitais.

Ao mesmo tempo, deve-se considerar que a prática educativa que ocorre diretamente nos espaços escolares apresenta novos desafios aos cursos de licenciatura. Assim, as escolhas teórico-metodológicas que estavam consolidadas no Projeto Pedagógico do Curso em 2012 passaram a ser examinadas e interrogadas, permitindo um questionamento de práticas e ações, arraigadas e internalizadas na licenciatura, que até aquele momento eram valorizadas e hegemônicas.

Nesse processo de disputas intensas e debates acalorados, foi-se construindo o documento de “reestruturação” do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História, que entrará em vigor a partir do ano de 2021. Neste documento, as tecnologias digitais e o universo virtual estão explicitamente presentes em várias seções: no perfil do egresso, na caracterização

do laboratório didático, na metodologia de ensino adotada no curso e em sete disciplinas distribuídas ao longo dos oito semestres de duração da licenciatura. São elas:

Sociedades, Relações de Poder e Culturas no Tempo Presente – “cultura, tecnologia e transformações no mundo do trabalho e sociabilidades”;

Estágio Supervisionado I – “utilização de plataformas digitais e recursos tecnológicos nas aulas de História”;

Didática do Ensino de História – “as tecnologias digitais e o ensino de história”;

História Oral e Memória – “tecnologias e oralidades”;

Linguagens e TDICs no Ensino de História – “A utilização das tecnologias digitais da informação e da comunicação no cotidiano escolar e como objeto de reflexão e produção de conhecimento na sociedade contemporânea”.

Produção de Material Didático e o universo virtual – “Estudos de suportes tecnológicos aplicados ao ensino de História”.

Prática da Pesquisa em História – “usos de novas tecnologias e inclusão de novos sujeitos, problemas e temas na pesquisa”. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 203).

Nota-se que a tecnologia ainda compõe, predominantemente, as disciplinas que são consideradas “pedagógicas e práticas”. Contudo, há indícios que vislumbram mudanças, como aqueles apresentados nas disciplinas intituladas “Prática de Pesquisa em História”, “História Oral e Memória” e “Sociedades, Relações de Poder e Culturas do Tempo Presente”. Nestas disciplinas, tecnologias são pensadas como produtoras de conhecimento e, portanto, problematizadoras do fazer historiográfico. Nesta mesma direção, podemos situar a disciplina “Produção de Material Didático e o universo virtual”, que visa o estudo dos suportes tecnológicos, considerando-os como produtos culturais e de consumo e que impactam não apenas no ensino e na aprendizagem, mas também se situam dentro de lucrativo mercado de consumidores de “inovações tecnológicas”.

Para que tudo isso seja possível, é necessário que o trabalho formativo seja conduzido a partir de algumas escolhas teóricas e metodológicas que se

alinham ao que Cerri considera como desafio na formação dos professores: a superação da “visão tecnicista dos recursos audiovisuais como meros facilitadores do ensino” (CERRI, 2006, p. 228). Em outras palavras, ao incluir as tecnologias digitais na formação de professores de História, busca-se:

(...) a construção de uma visão dos fragmentos da mídia como portadores de linguagens de expressão do conhecimento e sua tradutibilidade como via de aprendizado. Mais que isso, busca-se compreendê-los como documentos históricos, e, portanto, como marcas da passagem humana pelo tempo que não são transparentes, quer dizer, que não fornecem imediatamente a realidade que os originou, mas significam leituras, recortes e enfoques dessa realidade, com o que se aprofunda o sentido de mídia enquanto mediação. Nesse sentido, não se trata apenas de audiovisualizar os conteúdos tradicionais de história para “facilitar” o ensino, mas problematizar a ideia de que “o meio é a mensagem” também no ensino de história, que as habilidades do historiador diante da informação que escava de suas fontes são também importantes para a abordagem das mensagens que vêm pelos meios de comunicação de massa. (CERRI, 2006, p. 228).

Incluir uma ou mais disciplinas no currículo da licenciatura em História é importante para procurar resolver as carências quando o tema das tecnologias não estiver explícito e claro nas propostas curriculares. Porém, isso não resolve o desafio de identificar as necessidades de problematização que direcionem para uma concepção histórica das tecnologias, que considere suas contradições e paradoxos, de maneira a formar o professor para uma sociedade que se apropria das tecnologias de seu tempo. Ao mesmo tempo, deve-se conceber a escola como o espaço em que o saber deve ser direcionado para uma consciência crítica e emancipatória, capaz de desconstruir o fetiche tecnológico caracteristicamente contemporâneo.

Caminhos possíveis

Em vias de concluir, quero destacar que outras ideias e resultados podem ainda advir ao término desta pesquisa. Dentro dos limites deste texto, o que apresento é apenas o ponto de partida, recorte de um percurso que ainda está se trilhando. Nesse contexto, é possível indicar alguns caminhos como sugestões para uma investigação sobre as tecnologias digitais nas licenciaturas em História:

- a. Identificar quais os lugares e com quais concepções as tecnologias digitais são incorporadas nos currículos. Colocar em pauta a discussão sobre tecnologias nos locais onde elas estão ausentes.
- b. Construir pontes de diálogos e de aprendizagens com as políticas de formação continuada promovidas pelas Secretarias de Educação, que tem proporcionado atendimento às demandas docentes de forma efetiva. É necessário que os professores universitários olhem outras experiências de formação e outros sujeitos como artífices de uma mesma obra.
- c. Superar a visão tecnicista das tecnologias enquanto ferramenta, caminhando para uma concepção de “conteúdo”, que não se é apropriado apenas para ensinar história, mas, também, que se produz.

Concluo destacando que em relação às tecnologias digitais, precisamos repensar a forma como as abordamos, bem como as nossas concepções sobre seus usos na sala de aula: pesquisá-las para tornar as aulas atrativas e dinâmicas não devem ser suas únicas finalidades. Precisamos iniciar nossos jovens no letramento digital, para entender os algoritmos, selecionar, analisar e distinguir a verdade da mentira. Em tempos em que se banalizou a mentira, talvez seja o momento de retomarmos práticas que parecem esquecidas na produção do conhecimento histórico, voltarmos ao exame como os detetives (se é que deixamos de ser) de Carlo Ginzburg, em seu *Paradigma Indiciário* (1989).

Referências

- ALMEIDA, M. E. Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo. *In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE)*, 2010, Belo Horizonte. *Anais do XV ENDIPE*, Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010, s/p.
- ALMEIDA, M. E.; SILVA, M. G. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. *Revista e-curriculum*. São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1-19, abr. 2011, p. 1-19. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5676>. Acesso em: 23 out. 2014.
- ALMEIDA, M.; VALENTE, J. A. Web Currículo: integração de mídias nas escolas com base na investigação de fatos científicos para o fazer científico. *In: SANTOS, E. O. (org.). Currículos: teorias e práticas*. Rio de Janeiro: LTC, 2012, p. 121-136.
- ARRUDA, E. P. A formação do professor no contexto das tecnologias do entretenimento. *ETD Educação Temática Digital*. Campinas, v. 15, n. 2, p. 264-280, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2993>. Acesso em: 22 abr. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores em nível superior e formação continuada. *Resolução n. 2 de 1 de julho de 2015*.
- CAVASSAN, R. M. Memorial: a escrita autobiográfica como processo de formação reflexiva. 2019 (*Relatório Final de Acompanhamento do PIBID*). Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis, 2019.
- CERRI, L. F. Oficinas de ensino de História: pontes de didática da História na transição do currículo de formação de professores. *Educar*. Curitiba, n. 27, p. 221-238, 2006.
- COSTA, M. A. *Currículo, História e Tecnologia: que articulação na formação inicial de professores?* Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.
- D'ANCONA, M. *Pós-verdade: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news*. Barueri: Faro Editorial, 2018.
- FREITAS, I.; OLIVEIRA, M. D. Desafios da formação inicial para a docência em História. *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 2, n. 3, p. 131-147, 2013.
- GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- GATTI, B.; BARRETO, E. S. *Professores no Brasil: impasses e desafios*. Brasília, UNESCO, 2009.

- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- LUCHESE, A. *Digital History e Storiografia Digitale: estudo comparado sobre a Escrita da História no Tempo Presente (2001-2011)*. Dissertação (Mestrado em História Comparada). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014
- MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 32, p. 285-372, maio/ago. 2006.
- MARTINS, E. S. *As tecnologias digitais no percurso de (auto) formação docente*. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História). Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis, 2020.
- MATO GROSSO. *A escola ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer*. Cuiabá: Seduc-MT, 2000.
- MORAN, J. M. *et al. Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- MORAN, J. M. Como utilizar a internet na educação. *Revista Ci. Inf. Brasília*, v. 26 n. 2, maio/ago. 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651997000200006&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 ago. 2019.
- NISKIER, A. *Ciência e tecnologia para o desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Brughera, 1970.
- PAPERT, S. *Desafío de la mente: computadoras y educación*. 5. ed. Buenos Aires: Ediciones Galápagos, 1981.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO do curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Federal de Mato Grosso/Campus de Rondonópolis. Rondonópolis, 2012.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO do curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis, 2019.
- PROINFO: Informática e formação de professores / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.
- SANCHO, J. M. (org.). *Para uma tecnologia educacional*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SILVA, M. M. O Estágio Supervisionado em História como espaço de experiências em Ensino e Pesquisa. In: GIL, C. Z.; MASSONE, M. R. (org.). *Múltiplas vozes na formação de professores de História: experiências Brasil-Argentina*. Porto Alegre: EST Edições, 2018.
- TAJRA, S. F. *Informática na educação: professor na atualidade*. São Paulo: Érica, 1998.

Entre práticas dominantes e compromissos emergentes: os desafios permanentes da história escolar

Flávia Eloisa Caimi
Sandra Regina Ferreira de Oliveira

Desenvolvemos esta reflexão destacando três questões que nos interpelam, ou que deveriam compor a agenda das nossas atuais preocupações como docentes e pesquisadores, relativas ao lugar da História na academia, na escola e na sociedade: 1) Quais são suas práticas dominantes? 2) Quais são seus compromissos emergentes? Quais são seus desafios permanentes? Ao pensar essas questões, nos vem à mente uma tradição da mitologia romana sobre Deus Jano, o porteiro celestial, representado por duas faces, cada uma olhando para um lado oposto. Sabiamente, Jano foi escolhido pelos romanos para inaugurar um novo ano (*janus, januarius*, janeiro), pois, com as duas faces simetricamente opostas, ele acolhia as novidades sem desprezar aquilo que havia se transformado em passado. Várias ilações podem ser feitas sobre tal elemento mitológico, como a importância do passado para o sentido da vida; a inexorável interlocução do passado com o tempo presente; a relação contínua (e não isolada) entre passado, presente e futuro; a necessidade de enxergar o tempo presente sem se desfazer do olhar do passado e do futuro, dentre outras.

Mas nos importa recuperar aqui a reflexão trazida por Jerome Bruner (1996), que transforma este mito em metáfora para pensar as instituições educativas, em especial, a escola. Nos contextos educativos formais, diz Bruner (1996), se encontram o antigo e o novo, a tradição e a inovação, daí a adequação das duas faces de Jano como metáfora para compreender esse

encontro, uma face voltada para o passado, outra para o futuro. A tradição pode ser representada pelo sistema escolar, pelos professores e gestores, pelos conteúdos canônicos, pelas práticas disciplinares, pelas expectativas da família e da sociedade frente à instituição escolar. A inovação pode ser possibilitada pela transgressão das gerações de estudantes que passam pela escola, pelos novos professores que chegam e desafiam as práticas hegemônicas, pelas atualizações curriculares e pedagógicas protagonizadas por aqueles que não aceitam aderir passivamente à tradição. A metáfora do Deus Jano também nos faz pensar a história escolar, situada entre as práticas dominantes que representam a tradição historiográfica (eurocêntrica, branca, masculina, político-administrativa), e os compromissos emergentes, que dizem da inovação e transgressão, com os novos temas, problemas, sujeitos. Em meio às práticas dominantes e aos compromissos emergentes, se colocam os desafios permanentes.

Como pesquisadores da área da História e do Ensino de História, temos de sistematizar nossas práticas de ensino e pesquisa, nossas práticas sociais e políticas, de modo a compreender quais são essas práticas dominantes, como se colocam esses compromissos emergentes e, sobretudo, apresentar caminhos para dar conta dos desafios permanentes. Desafios que não são conjunturais, pois estão no cerne do estatuto epistemológico da nossa área de atuação e exigem que nos debruçemos sobre uma agenda positiva e prospectiva de compromissos a ser assumida para fazer frente aos desafios da História escolar na contemporaneidade. Qual face de Jano olha para a escola e para a história escolar do ponto de vista do tempo presente? Seria possível – e necessária – uma terceira face para visualizar o presente? Ou é justamente neste entre-lugar, entre a possibilidade de espiar o passado e entrever o futuro, que podemos compreender melhor o que fazemos, por que fazemos, como fazemos?

O que sabemos das práticas dominantes na/da história escolar?

Muito já se disse e escreveu sobre o papel da História como disciplina escolar, desde que ela passou a compor o currículo nacional, nas primeiras décadas do século XIX (NADAI, 1993; FONSECA, 1993; CAIMI, 2001).

Um dos mais antigos e instigantes textos remonta ao final do século XIX, mais especificamente ao ano de 1890, quando José Veríssimo (1985) defende a importância do estudo da história da nação para a formação do sentimento pátrio e advoga que os jovens tenham “o mínimo ao menos do conhecimento do passado nacional indispensável ao cidadão de um país livre e civilizado” (VERÍSSIMO, 1985, p. 101). Este autor, situado em sua própria época, posiciona a história escolar como “um registro de fatos e conquistadores” (p. 110); defende a criação de “museus e coleções que, templos de patriotismo, encerram as relíquias do passado colonial” (p. 102); sublinha a necessidade de forjar a unidade nacional por meio do estudo da história pátria, despertando “o sentimento do passado, a possessão em comum de um rico legado de tradições, o desejo de viver juntos...” (p. 103); denuncia a escassa produção de autores brasileiros sobre a história pátria, relegada aos estrangeiros, e afirma que “Brasileira apenas temos a aludida *História Geral do Brasil*”, referindo-se à obra do Visconde de Porto Seguro. E segue: “O mais, ou são resumos mais ou menos disfarçados dela, ou lições, compêndios, elementos – a maior parte dos quais sem grande valor pedagógico” (p. 111).

Tratando dos aspectos metodológicos da prática escolar, Veríssimo diz que “os compêndios são despídos de qualquer merecimento didático. São pesados, indigestos e mal escritos”, além de serem “inspirados na velha pedagogia jesuíta das perguntas e respostas”, limitando-se a “uma enfadonha e estúpida nomenclatura de governadores, de reis, de capitães-mor ou de fatos áridos, de nenhum modo úteis ao ensino primário da história pátria” (p. 112). Também denuncia a repetição, a memorização; a tomada da lição tal como se encontra no compêndio; a ausência de explicação, de lição oral ou de trabalhos escritos para os estudantes.

Veríssimo (1985) prossegue apresentando algumas propostas do que considera adequado e necessário para o estudo da história nacional naquele contexto. Refere, como materiais de ensino, contos e cantos populares; histórias cotidianas que reflitam a vida e os costumes; cenas legendárias da história pátria, como, por exemplo, a vida de Caramuru, a Carta de Caminha, a epopeia dos bandeirantes, as biografias de homens notáveis, os excertos de cronistas, os versos de poetas brasileiros etc. Não é de estranhar, considerando a época, que a abordagem indicada para o estudo dos indígenas ensina “que eram selvagens os primitivos habitantes do Brasil, que devoravam os seus

prisioneiros e que não conheciam o uso da pólvora” (p. 114), tratando-se de uma visão claramente eurocêntrica e etnocêntrica. Ainda, sugere a imitação do sistema alemão quanto à comemoração das datas célebres da história pátria e recomenda que os compêndios escolares sejam ilustrados com gravuras históricas, para que as lições sejam “melhor e mais gostosamente aprendidas” (p. 115).

De outra parte, José Veríssimo chama a atenção para alguns aspectos que nos parecem, em certa medida, avançados para a época. Diz ele que o professor não deverá conceder muita importância às datas, a não ser as que se referem aos grandes acontecimentos. Quanto às lições, o professor dará ênfase “aos fatos que convêm aprender de cor, escolherá os fatos principais e os porá em evidência” (p. 114), todavia, o mais importante é que os alunos compreendam as causas, os efeitos, as relações. Por fim, exorta que o professor “insistirá sobre os progressos feitos, comparando sempre fatos do passado, já estudados, com o presente” (p. 114).

Ora, guardadas as proporções e respeitadas as diferenças históricas, para não recair em anacronismos, muitas dessas questões apontadas por Veríssimo atravessam todo o século XX e compõem, em alguma medida, o espectro do que se caracteriza como *práticas dominantes* na história escolar. Em artigo publicado há duas décadas, Mattozzi (1998) nomeava como *cultura manualística* o conjunto dessas práticas que, a despeito da inovação das pesquisas e dos discursos acadêmicos, teimam em permanecer na ação docente dos professores de História. Se tomarmos a metáfora de Deus Jano proposta por Bruner (1996), podemos dizer que é a face da tradição que se impõe sobre a história ensinada.

A *cultura manualística* se apresenta em práticas escolares verbalistas e conteudistas, cuja estrutura narrativa é enciclopédica, porque almeja contemplar toda a história, de todos os tempos e lugares, ao mesmo tempo em que é fragmentada, pois prioriza fatos em detrimento de estruturas e processos. Outros sinais dessa tradição são o enfoque cronológico-linear e a grande narrativa, ambos centrados no itinerário histórico de matriz europeia; a abordagem predominantemente político-administrativa e econômica das sociedades humanas, secundarizando as práticas socioculturais e a diversidade de experiências históricas; a centralidade do estudo de determinados sujei-

tos históricos, como o branco, o masculino, o católico, criando a falsa ideia de que são estes os legítimos representantes da identidade nacional e dos valores universais da nação brasileira.

Esses e outros exemplos da *cultura manualística* que compõe as práticas dominantes de ensinar-aprender História são fartamente visualizados em livros didáticos no Brasil e em muitos outros países. Mas também podem ser encontrados, em alguma medida, nos cursos de formação de professores de História, especialmente no que diz respeito à ordenação das matrizes curriculares. Cavalcanti (2018, p. 532) apresenta um estudo sobre as licenciaturas em História no Brasil das regiões Norte e Nordeste do Brasil (que vale também para outras regiões, certamente) onde evidencia que “a maioria esmagadora dos cursos distribuem suas temáticas de estudo/reflexão/formação seguindo o modelo quadripartite francês do século XIX”, iniciando, grosso modo, com os estudos da história antiga nos primeiros níveis, passando pelo mundo medieval e moderno, até chegar ao estudo do Brasil e do mundo contemporâneo.

Vale perguntar, diante de tal cenário, como os futuros professores de História poderiam romper com essa estrutura narrativa cronológica, linear, eurocêntrica, se este é o modelo predominante nos cursos de formação e nas cerca de vinte coleções didáticas disponíveis no mercado editorial e nos Guias do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para o ensino fundamental e médio. Também cabe refletir aqui sobre os dissensos que enfrentamos recentemente dentro da nossa própria área, quanto à manutenção ou não desta tradição historiográfica na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente os debates ocorridos por ocasião da publicação da primeira versão da Base, referente aos anos finais do ensino fundamental (MORENO, 2016; CAIMI; OLIVEIRA, 2017a).

A proposta preliminar de História aberta para consulta pública em 16 de setembro de 2015 buscava enfrentar, dentre outras demandas, “a concepção de uma história única, válida para toda a humanidade e seu corolário, o eurocentrismo” (MORENO, 2016, p. 15), dando ênfase aos povos indígenas, afrodescendentes e afro-brasileiros no contexto da história nacional. Sobre tudo, nesta versão preliminar foi colocada em discussão a necessidade de operar o conhecimento histórico com critérios de seletividade e significância, frente à impossibilidade de “estudar toda a história, de todos os tempos e

lugares”, como já se anunciava ao final dos anos de 1990, no documento de História-Ensino Fundamental dos Parâmetros Curriculares Nacionais. É de conhecimento público, amplamente noticiado nos jornais de circulação nacional, os debates acalorados, por vezes rasos e maniqueístas, que envolveram militantes do movimento Escola Sem Partido, jornalistas, alguns historiadores e professores universitários, dentre outros atores sociais. Sem entrar no mérito desse debate, o que ficou claro foi a falta de qualquer entendimento ou consenso mínimo sobre o que ensinar, como selecionar, que metodologias adotar, o que devem os alunos aprender, dentre outros elementos que compõem o estatuto de uma base curricular.

Quando aproximamos esses diversos tempos/lugares de formação histórica – as práticas escolares de ensinar História, protagonizadas pelos professores da educação básica; as licenciaturas, em seu papel de formação de professores de História; a BNCC, em sua condição de diretriz e de política educacional para a história escolar; e o livro didático de História, como principal repositório do conhecimento histórico escolar –, configuramos o *locus* hegemônico das *práticas dominantes*. Para seguir com a metáfora de Bruner (1996), situamos nesses quatro pilares a face de Jano que assegura uma dada tradição: escolar, acadêmica, historiográfica, pedagógica, epistemológica.

Porém, nem tudo é tradição. Há também invenção, transgressão, inovação, renovação. Na sequência, busca-se mapear alguns desses elementos, circunscritos na categoria de *compromissos emergentes*.

De que natureza são os compromissos emergentes?

Para o bem e para o mal, inúmeros agentes e agências incidem sobre a aprendizagem histórica, dentro e fora da escola. Família, meios de comunicação tradicionais, novas tecnologias, redes sociais, memória coletiva, circunstâncias históricas, mudanças demográficas, novos grupos sociais, cada vez mais se mostram influentes na formação das juventudes, fazendo-nos relativizar o alcance e o papel da história escolar na contemporaneidade. O canadense Christian Laville tem nomeado essa concorrência de interesses sobre a história escolar como *guerra de narrativas* e alerta que se trata de ilusão acreditar na capacidade de “regular as consciências e os comportamentos por meio do ensino da história” (LAVILLE, 1999, p. 136). Em artigo

mais recente, Laville (2011) distingue dois tipos de guerra que disputam a História: as guerras clássicas e as novas formas de guerra. As guerras de História clássicas são aquelas ligadas às reformas curriculares, aos programas oficiais, à identidade nacional, aos saberes cívicos, às heranças políticas, à memória nacional, enfim, as guerras que, nas palavras de Laville (2011, p. 174) têm “um olhar voltado para o passado”, visam à preservação da identidade coletiva e se alicerçam num certo nacionalismo.

As novas formas de guerra, por sua vez, são travadas no âmbito da economia, da religião e da moral. Impactam sobre os programas escolares “a globalização e a economia, os afrontamentos étnicos e culturais que oprimem nossa época”. O autor destaca, ainda, os proselitismos religiosos, a moral conservadora e as manifestações públicas que mobilizam milhares de pessoas em torno da história escolar. Sua hipótese (a ser verificada ainda) para explicar esse interesse do grande público é de que “se deve ao efeito conjugado do aumento da escolarização, de uma compreensão equivocada da natureza dos conhecimentos históricos e da democratização de nossas sociedades” (LAVILLE, 2011, p. 174). Ou seja, as gerações formadas de acordo com as *práticas dominantes* atribuem credibilidade a esta tradição escolar e historiográfica e é com base nela que julgam a validade dos novos saberes históricos e das novas práticas escolares.

Ações de ataque ao processo civilizatório e pautas de restrição às liberdades democráticas se disseminam por diversos países, tal como vem acontecendo no Brasil, atingindo fortemente os espaços educativos, conforme adverte Christoph Kohl (2018). Na Alemanha e na Áustria, partidos populistas de direita ou de extrema direita têm feito iniciativas para combater o que denominam de “doutrinação política” praticada pelos professores sobre os alunos, como disponibilizar websites ou “caixas de queixas” para registrar denúncias anônimas. No caso dos Estados Unidos, a vitória de Donald Trump sinalizou para o retrocesso nas proteções antidiscriminatórias e ataques ao conhecimento científico, chegando-se à retirada de referências à teoria da evolução dos currículos escolares, em alguns estados. Kohl (2018, p. 499) assinala, ainda, a “autocensura entre as editoras de livros didáticos” e as ações de reforma curricular “seguindo uma abordagem conservadora que tende a ‘reescrever’ o passado de maneira nacionalista, marginalizando abordagens críticas, didáticas, multiperspectividade e história a partir de baixo” (p. 499).

No caso da Polônia, a reforma educativa revitalizou a história militar, os heróis políticos e religiosos nacionais, reduzindo o lugar da história social. Outros exemplos dessa natureza são trazidos pelo autor, mostrando que a ascensão de pautas ultradireitistas concerne a um fenômeno mundial (KOHL, 2018).

Tratemos, então, do que são estes *compromissos emergentes* no cenário educativo brasileiro. Em certa medida, eles dizem respeito às novas formas de guerra tematizadas por Laville. Ao mesmo tempo em que expressam as lutas contra as práticas dominantes e pela afirmação de uma nova história escolar (superar o verbalismo, factualismo, eurocentrismo, cronologia linear, história sem sujeitos e coletividades), as novas formas de guerra nos colocam no centro das lutas imediatas, que podem ser assim caracterizadas: anti-intelectualismo; anticiência; escola sem partido; proselitismo religioso no âmbito do Estado; desqualificação e judicialização do papel do professor; negacionismos e revisionismos históricos de toda ordem; pós-verdade, auto-verdade e *fake-history*; militarização das escolas; ideologia de gênero; tentativas de retorno da educação moral e cívica; ataques aos direitos humanos, para citar algumas dessas lutas.

No contexto desta agenda de *compromissos emergentes*, “vivemos tempos sombrios, muito sombrios”, como afirmou Raduan Nassar em seu discurso, ao receber o Prêmio Camões de Literatura (2016). O cenário mostra-se ainda mais temeroso quando o atual Presidente da República, por ocasião da posse do segundo Ministro da Educação (em apenas quatro meses de governo) afirma, em 9 de abril de 2019, com sua costumeira verborragia:

Nós queremos que não mais 70% dessa garotada não saiba fazer uma regra de 3 simples, não saiba interpretar textos, não saiba perguntas básicas de ciências. Nós queremos uma garotada que comece a não se interessar por política, como é atualmente, dentro das escolas, não é? Mas comece, realmente, a aprender coisas que possam levá-la, quem sabe, ao espaço, no futuro.

Todos esses elementos evidenciam tratar-se de uma ação orquestrada por grupos de direita e de extrema direita, cuja natureza é profundamente conservadora, reacionária e revisionista, que desfere ataques violentos a todo e qualquer projeto educativo que defenda a democracia, a emancipação cidadã e o respeito à diversidade. A esses grupos interessa o ensino enciclopédico,

o pensamento único, as narrativas maniqueístas, a criminalização da política. Ora, “desqualificar a política é ato político que facilmente conduz a soluções autoritárias”, como diz Marcos Silva (2019, p. 62), e transforma os sujeitos em marionetes de políticos que fingem ser neutros, técnicos e negam ser o que são, políticos.

Cabe perguntar, então, que movimentos de reação nossa área tem apresentado, ao longo dos últimos anos, frente às *práticas dominantes* e aos *compromissos emergentes*, no que diz respeito à história escolar? Ainda, quais são os *desafios permanentes* e como os temos acareado enquanto comunidade de especialistas – professores, historiadores, pesquisadores?

À guisa de conclusão: os desafios permanentes da história escolar

Parece haver certo consenso, entre professores e pesquisadores, em torno de algumas posições quanto aos *fins* da história escolar, ainda que este consenso não se estenda aos *meios* de ensinar-aprender História na educação básica. De modo geral, entende-se que o ensino da História pode contribuir para formar sujeitos autônomos, reflexivos e críticos, na medida em que favoreça leituras contextualizadas da experiência histórica; fomente a organização de um sistema de pensamento histórico que articule as diversas temporalidades; possibilite a elaboração de diferentes interpretações sobre o passado e ofereça condições de inteligibilidade para a compreensão do tempo presente. Além disso, nas palavras de Marcos Silva (2019, p. 62), uma história escolar que mostre “[...] apelo à erudição (documentação de época, historiografia disponível, novas problematizações), que não se contente com a propriedade privada dos saberes nem com a exclusão social dos que ainda não sabem”. Trata-se de uma história escolar que leve professores e alunos a realizar operações intelectuais específicas desta área do conhecimento, como manipular fontes, selecionar, classificar, hierarquizar, analisar, produzir dados e construir sentidos acerca da experiência histórica das sociedades humanas no tempo. Muitas dessas concepções ganham visibilidade em ações, programas e projetos protagonizados nas mais diversas instâncias, alguns dos quais são tematizados na sequência.

Ações educativas oriundas de políticas públicas, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional (ProfHistória), o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) têm ofertado indicadores importantes tanto para amenizar antigas dicotomias – teoria e prática, didática e historiografia, licenciatura e bacharelado, escola e universidade –, quanto para fortalecer os espaços de formação acadêmica e escolar, provocando experiências de inovação, reinvenção e resolução de problemas. Em tais experiências, tem-se produzido um grau de tensionamento necessário para enfrentar as aludidas dicotomias, forçando ao diálogo os profissionais de diferentes níveis da educação e de distintos fazeres (historiadores, professores universitários, professores da educação básica, estudantes da licenciatura, pesquisadores do ensino de História). Não obstante a relevância de tais iniciativas, certas dicotomias ainda estão longe de serem superadas, uma vez que as ações tendem a permanecer mais no âmbito do engajamento pessoal dos profissionais do que na mudança de atitude coletiva em esfera institucional, como alerta Cláudia Ricci (2015).

Ações afirmativas advindas de um longo processo de reivindicação dos movimentos sociais, como a implementação das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, que tratam da história e cultura da África, dos povos afrodescendentes, afro-brasileiros e indígenas, também são indicadores de reação aos compromissos emergentes, ainda que sua efetivação nos cursos de licenciatura, no livro didático de História, nas reformas educativas e nas práticas escolares avance mais timidamente do que o desejável, tendo em vista a sua importância no contexto social do nosso país, tão plural e tão desigual. Ora, se é um direito instituído por lei que os jovens sejam educados para exercer a cidadania no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, o dever de oferecer espaços formativos condizentes passa também pela história escolar, ao “contribuir no tensionamento das condições que tornaram possíveis o racismo, a violência e a desigualdade e, a partir disso, permitir a reflexão sobre o que nos configura hoje como nação” (GIL; EUGÊNIO, 2018, p. 141).

Ao reconhecer que a escola não é o único *locus* de aprendizagem histórica, parte dos professores e pesquisadores têm oportunizado espaço, nas aulas de História, para as tensões e disputas geradas no seio social em torno das relações entre a memória e o esquecimento, como ensina

Paul Ricoeur (2007). Isso significa trazer para o currículo escolar os chamados temas sensíveis e controversos (ALBERTI, 2014), temas que ganham sentido ao serem abordados como um passado vivo, um passado que não passa (PEREIRA; SEFFNER, 2018). Este passado, ao ser problematizado na aula de História, segundo Pereira e Seffner (2018, p. 17), “desperta indignação frente à injustiça e à violação dos direitos humanos” e os debates decorrentes do entendimento deste passado contribuem para construir “um futuro de tolerância, de reconciliação com a justiça e com os direitos”.

Os temas sensíveis não são canônicos e atemporais, pois nascem das demandas e inquietações do tempo presente, dos pertencimentos e dos estranhamentos, nem tampouco são estáticos. Podem ser localizados no holocausto, na escravidão, nas ditaduras, no nazismo e no fascismo, mas também podem contemplar outras fissuras e traumas sociais, como racismo, homofobia, transfobia, misoginia, xenofobia, intolerância religiosa, enfim, preconceitos de toda ordem. Importa, como afirmam Pereira e Seffner (2018, p. 24), que se trata de “um passado vivo [que] continua a fluir ao mesmo tempo que o presente, e a ideia de que sua aprendizagem se dá na forma de uma experiência”. Ou, como adverte Walter Benjamin (1996), tão lucidamente, importa esse tempo saturado de ‘agoras’, já que o objeto de construção da história não é o tempo homogêneo e vazio.

Num movimento de aproximação rumo ao desfecho dessa exposição, nos esforçaremos para “amarrar as pontas” das três categorias que elegemos para tecer a reflexão: as práticas dominantes, os compromissos emergentes e os desafios permanentes. É possível que a investida que fizemos para distinguir essas três categorias não foi tão bem-sucedida como gostaríamos. Percebemos, ao longo da análise, que os compromissos emergentes não são tão emergentes assim, eles fazem parte da trajetória da disciplina escolar e se mesclam com os desafios permanentes. Os desafios permanentes, por sua vez, têm muito a ver com as práticas dominantes que teimam em permanecer vigorosas em diversos contextos educativos. Vamos tentar explicar este imbróglio.

A história escolar se encontra sob uma enérgica onda de ataques: a reforma do ensino médio transformou a disciplina em itinerário formativo, de caráter facultativo; a BNCC apresenta fortes retrocessos quanto à seleção e organização dos conteúdos; os professores são acusados de doutrinação ideológica, pressionados por grupos militantes do Movimento *Escola sem*

Partido; os chamados temas sensíveis (ditadura, nazismo, holocausto etc.) são colocados sob suspeição e revisionismo. Estes são alguns exemplos do que compõe nossa agenda de compromissos emergentes. Ora, se considerarmos a trajetória desta disciplina escolar, vamos lembrar que o saber histórico sempre corre riscos e sofre retaliações, seja em casos extremos, como em regimes ou governos de exceção (Estado novo, ditadura militar, golpe parlamentar-midiático-jurídico de 2016), seja nas situações em que tenta romper com a *cultura manualística* ou subverter o currículo cronológico-linear e eurocêntrico (Proposta curricular da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas [CENP] de São Paulo nos anos de 1986-1992; Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998; livros didáticos estruturados pela história temática; proposta preliminar da BNCC etc.).

Diante de tão fartos e contundentes exemplos de disputas por narrativas, podemos nos perguntar qual é a nossa agenda de compromissos mais importante, qual é a pauta principal sobre a qual devemos nos articular permanentemente e concentrar nossas melhores energias coletivas, não obstante as exigências peculiares de cada momento histórico?

Cometeremos a ousadia de propor aqui um breve inventário de assuntos que poderiam ganhar centralidade na nossa agenda coletiva de trabalho. Como mencionado anteriormente, temos construído certo consenso em torno das finalidades da história escolar, mas não temos nenhum acordo sobre *o que ensinar e como ensinar*. Há anos nos debatemos entre maniqueísmos e dicotomias, como, por exemplo: dar ênfase ao estudo do passado ou priorizar questões do tempo presente? Estudar primeiro o mundo ou começar pela história do Brasil? Abarcar toda a história ou operar com seleção de conteúdo? Seguir com a história cronológico-linear ou adotar perspectivas temáticas? Legitimar a perspectiva ocidental-eurocêntrica ou assumir um horizonte decolonial? Entender a aprendizagem histórica como ato de memorização ou apostar na investigação como modo de construção do conhecimento histórico?

Há outras questões de fundo sobre as quais temos de nos debruçar, como comunidade de especialistas. A programação curricular do ensino médio quase sempre recai em uma repetição condensada dos conteúdos dos anos finais do ensino fundamental, sem que atentemos para aspectos como profundidade, complexificação, progressão, elaboração conceitual etc.

(CAIMI; OLIVEIRA, 2017b). Os cursos de formação de professores de História, geralmente, opõem a abordagem disciplinar e a abordagem pedagógica, “silenciando as questões próprias do ensino ou atribuindo o tratamento destas questões a determinadas disciplinas dentro dos cursos” (SANTOS SILVA, 2019, p. 196), o que acaba por reforçar a assimetria entre a história acadêmica e a história escolar e a ampliar o desconforto dos professores iniciantes quando se deparam com o cotidiano da escola.

Sem a menor pretensão de postular ideias canônicas ou reivindicar acordos absolutos acerca das demandas que se apresentam à nossa área de conhecimento, acreditamos que podemos delinear um consenso mínimo sobre temas como formação de professores de História, currículo de História na educação básica, direitos de aprendizagem e progressão do conhecimento histórico, por exemplo. A Associação Nacional de História (ANPUH) nos parece ser o espaço mais adequado para congregar os pesquisadores de diferentes campos e temas para discutir e propor currículos, propostas, ações, estratégias que se antecipem às políticas públicas, de modo que sejamos nós, os especialistas, escudados e legitimados pelo debate coletivo, a compor os caminhos da história a ser ensinada às gerações de brasileiros na educação básica e na educação superior.

Referências

- ALBERTI, V. Palestra. In: *IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades*, 4., 17 a 21 nov. 2014, Caicó, RN. Caicó: Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2014.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense (Obras escolhidas), v. I, 1996.
- BRUNER, J. *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70, 1996.
- CAIMI, F. E. *Conversas e controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: Editora UPF, 2001.
- CAIMI, F. E.; OLIVEIRA, S. R.. O ensino de História na BNCC: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? In: VALÉRIO, M. E.; RIBEIRO JUNIOR, H. C. (org.). *Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular; Formação de Professores e Práticas de Ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017a.

- CAIMI, F. E.; OLIVEIRA, S. R. Progressão do conhecimento histórico entre o ensino fundamental e o ensino médio: um olhar sobre o livro didático. *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, v. 39, suppl., p. 483-495, 2017b.
- CAVALCANTI, E. História, livro didático e formação docente: produção, limites e possibilidades. *Antíteses*, v. 11, n. 22, p.520-537, jul./dez. 2018
- FONSECA, S. G. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papyrus, 1993.
- GIL, C. Z.; EUGÊNIO, J. C. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 139-159, 2018.
- KOHL, C. Populismo, mídia educacional e escolas em tempos de crise. *Antíteses*. Londrina, v. 11, n. 22, p.494-506, jul./dez. 2018.
- LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.
- LAVILLE, C. A economia, a religião, a moral: novos terrenos das guerras de história escolar. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 173-190, jan./abr. 2011.
- MATTOZZI, I. A História ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva? *Revista Estudo da História*. Associação dos Professores de História (APH), n. 3, p. 23-50, out. 1998.
- MORENO, J. C. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. *História & Ensino*, Londrina, v. 22, n. 1, p. 7-27, jan./jun. 2016.
- NADAI, E. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993.
- PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018.
- RICCI, C. S. Historiador e/ou professor de história: a formação nos cursos de graduação de História. *Revista História Hoje*, v. 4, n. 7, p. 107-135, 2015.
- RICOEUR, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução: Alain François et al. Campinas: Ed. Unicamp, 2007.
- SANTOS SILVA, R. A. *A quem cabe formar o professor de História? Os caminhos e debates em torno da construção de um ethos de formação*. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.
- SILVA, M. Brasil/História, 2017: a aprendizagem continua? In: OLIVEIRA, N. A.; MORETTO, S. P. (org.). *Desafios e resistências no ensino de História*. São Leopoldo: Oikos, 2019.
- VERÍSSIMO, J. *A educação nacional*. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

Currículo de licenciatura em tempos de “pós-verdade”: apostas insurgentes no campo da hHistória

Carmen Teresa Gabriel

Como transitar de sistemas de pensamentos baseados em fundamentos necessários que explicam a origem do homem, da ciência ou do conhecimento para outras formas de compreensão que sustentam a ausência de fundamentos últimos? (HERNANDEZ, 2014, p. 1198, tradução livre)

Este texto se inscreve no conjunto de estudos envolvendo questões curriculares as que incidem direta ou indiretamente na formação de professores de História da educação básica e conseqüentemente, na produção do currículo dessa licenciatura específica em meio aos desafios políticos, éticos e epistemológicos que interpelam essa área do conhecimento em nosso tempo presente. A escolha dessa porta de entrada no debate interno ao campo de pesquisa em ensino de História se justifica por duas linhas argumentativas. A primeira diz respeito à especificidade da natureza epistemológica do conhecimento histórico e a segunda às características das múltiplas crises que atravessam hoje o Brasil e, de uma maneira geral, o mundo contemporâneo.

No que concerne à primeira linha argumentativa, trata-se do reconhecimento da vulnerabilidade da História em conjunturas de crise, que a torna presa fácil de todas as vicissitudes que atravessam as sociedades. Com efeito, em contextos particularmente instáveis, o conhecimento histórico tende a ser frequentemente mobilizado nas lutas, de cada presente, pela hegemonização de uma ordem social específica, produzindo efeitos diversos tanto na sua

esfera de produção quanto no do consumo/apropriação do passado. Não é por acaso que temos assistido a intensificação de disputas de memórias dentro e fora do campo acadêmico, bem como das tentativas de ocupação do ‘lugar próprio’ institucional (CERTEAU, 1998), isto é, do espaço de legitimação da produção de conteúdos históricos, por outros sujeitos/grupos que não integram a comunidade disciplinar de historiadores e professores desta disciplina.

Em termos das características da conjuntura atual e considerando a reflexão aqui pretendida, destacam-se aquelas que estão diretamente relacionadas à própria produção do conhecimento científico, tais como as crises da razão ocidental, da verdade e da representação do real. Nomeado nos debates acadêmicos de forma genérica – e, muitas vezes, pouco consistente do ponto de vista teórico – como ‘tempos pós-modernos’, o nosso presente se apresenta como um espaço-tempo prenhe de incertezas e aberto a diferentes interpretações. É justamente nessa conjuntura que emerge, nos debates acadêmicos, a expressão ‘pós-verdade’, sendo mobilizada a partir de diferentes interesses políticos e perspectivas teóricas, traduzindo leituras diferentes do Social. Para alguns de seus críticos, essa expressão carrega um potencial desestabilizador de sentidos historicamente homogêneos, abrindo espaço para a afirmação de um niilismo epistemológico com consequências políticas devastadoras. Para outros, essa expressão busca nomear a superação de um sentido particular de verdade, deixando entrever outras possibilidades de significação para este termo.

A esse feixe de crises, que marcam epistemologicamente esses “tempos pós-modernos”, acrescenta-se o contexto político nacional marcado pelo recrudescimento do conservadorismo e o ressurgimento de discursos autoritários que negam a diferença, conclamam a volta da ditadura militar, preconizam o fechamento do Congresso Nacional e do Supremo Tribunal de Justiça, desestabilizando as instituições democráticas do país, duramente conquistadas ao longo da trajetória da construção do Estado brasileiro. Como continuar afirmando a importância do ensino desta disciplina ou de investir na qualidade da formação de professores de História, em tempos nos quais significantes como ‘ciência’, ‘razão’ e ‘verdade’ estão sendo severamente questionados, quando não negados, tanto no plano epistemológico quanto no plano político e, simultaneamente, os valores democráticos como o de

justiça social estão sendo ameaçados e apagados do nosso horizonte de expectativa pelos responsáveis políticos de nosso país?

A combinação entre a vulnerabilidade do conhecimento histórico, a crise da razão moderna e o enfraquecimento das instituições democráticas no contexto político nacional redimensiona de forma exponencial não apenas a pertinência, mas também e sobretudo a urgência da reflexão explicitada no recorte privilegiado desta escrita. Como sugere seu título, este texto tem por foco os efeitos nas reflexões sobre o currículo de licenciatura de História dos questionamentos acerca da própria ‘razão de ser’ dessa disciplina em meios a essa profusão de crises que atravessam nosso cotidiano, condensadas, aqui, na expressão ‘pós-verdade’. O seu escopo é entrar nessa conversa, procurando vislumbrar, para além da linguagem da denúncia – extremamente pertinente e, mais do que nunca, necessária – dos perigos que essa expressão sugere, quando associada ao negacionismo histórico, uma linguagem de possibilidades, apostas produtivas sobre a produção dos currículos de licenciatura de História.

Operar com uma linguagem de possibilidades depende, todavia, do quadro de inteligibilidade privilegiado na análise. Assim, importa explicitar, ainda que de forma breve, a postura epistêmica assumida em nosso grupo de pesquisa que tem orientado nossos estudos há quase uma década⁴⁷. Refiro-me, mais particularmente, à abordagem discursiva pós-fundacional (MARCHART, 2009; LACLAU; MOUFFE, 2004; RETAMOZO, 2012) cujas contribuições teóricas têm nos permitido continuar a pensar politicamente o campo da Educação e, no caso deste texto, o do Ensino de História. Tendo em vista a densidade desse quadro teórico e considerando os limites desta escrita, optei por pontuar alguns aspectos dessa abordagem que, considero, nos ajuda a buscar respostas para a questão anteriormente formulada.

O entendimento dessa postura epistêmica se inscreve em um movimento intelectual mais amplo, reunindo diversas vertentes teóricas que,

47 Trata-se do Grupo de Estudos Currículo, Conhecimento e Ensino de História (GECCEH). Fundado em 2006, no âmbito do Laboratório do Núcleo de Estudos do Currículo (LaNEC/FE/UFRJ), atualmente, igualmente sob minha coordenação, o GECCEH reúne alunos, pesquisadores e professores da UFRJ e da Educação Básica – doutorandos, mestrandos e alunos de iniciação científica bem como pesquisadores e professores da UFRJ e da Educação Básica. Ele tem como foco a abordagem discursiva da interface conhecimento, sujeito e poder em diferentes contextos de formação, em particular na área do Ensino de História.

embora apresentem foco, recorte e ferramentas de análise diferenciadas, têm em comum o fato de reconhecerem a potência heurística da crítica às interpretações essencialistas, metafísicas e deterministas do mundo social, bem como da incorporação da dimensão ontológica na análise do social. O que está em jogo é justamente a possibilidade de definição das coisas – sonhos e pedras – desse mundo, quando se renuncia à ideia de um fundamento absoluto, metafísico, de um centro único norteador do processo de estruturação, ou ainda da representação, do simbolismo como a forma única, por excelência, de apreensão do real. A problematização desse sentido particular de fundamento impulsiona outras possibilidades teóricas para o enfrentamento com a questão da linguagem e do discurso de forma radical que, em função do campo disciplinar onde essa radicalização ocorre, assumem configurações específicas.

Com efeito, nessas abordagens, a linguagem extrapola os limites da linguística e, como afirma Burity (2010), sociologiza-se e politiza-se. Isso significa operar com a compreensão que toda configuração social é significativa (LACLAU, 2000) e que seu acesso se faz em meio às disputas pela hegemonização de sentidos particulares em detrimentos de outros, atravessadas pelas relações assimétricas de poder. A afirmação ‘tudo é texto’ ou ‘discurso’ não pressupõe a negação da materialidade, mas sim o entendimento que a sua apropriação não se faz fora das lutas pela significação em determinados contextos discursivos particulares. A linguagem não apenas comunica ou representa. Ela institui o social.

O desafio que está posto consiste em lidar com os processos de significação em meio ao jogo de linguagem, entendido, na perspectiva aqui privilegiada, como um jogo difuso, por meio do qual vivemos “a experiência de se jogar um jogo no interior do qual, a partir de certo momento, não temos mais clareza de suas regras” (SAFATLE, 2018, p. 132).

Essa pontuação acerca do entendimento da contribuição da abordagem discursiva pós-fundacional, anteriormente mencionada, é importante para que possamos sustentar nossos argumentos sem sermos identificados como defensores de um certa compreensão de pós-modernismo em circulação nos debates acadêmicos como anomia social associada, no âmbito das ciências humanas, à uma leitura despolitizada do mundo, pautada em um ‘tudo vale’, na afirmação de um presentismo imobilizador da própria possibilidade de

formulação de projetos ou ainda na defesa de irracionalismos articulados a fundamentalismos religiosos que negam o potencial emancipador do conhecimento científico bem como o lugar da universidade e da escola como lócus de sua produção, circulação e socialização.

Nessa mesma linha argumentativa, importa pois, sublinhar que os efeitos dessa abordagem, na reflexão política, não são os de negar todos e quaisquer valores éticos e políticos que atravessam inevitavelmente essas análises, mas sim de questionar a universalidade pretendida de formas particulares de suas compreensão e manifestação, em particular quando eles envolvem a fixação de um sentido de ‘ordem democrática’. Assim, termos como, por exemplo, ‘diálogo’ ou ‘consenso’, que tendem a ser chaves de leitura imprescindíveis para a compreensão da dinâmica de uma ordem social democrática, no quadro da modernidade, passam a ser problematizados, abrindo espaço para que o dissenso e o conflito possam participar das cadeias de equivalência que disputam a hegemonização do significante democracia. Nessas abordagens, outras leituras políticas possíveis são produzidas, assegurando simultaneamente o combate às desigualdades e a afirmação da diferença que não se esgota em discursos de respeito e tolerância à alteridade, mas de questionamentos radicais à lógica da normatividade hegemônica.

Na pauta pós-fundacional, o jogo político se inscreve em um campo de conflito que mobiliza um duplo movimento e que não se traduz na busca de consenso, tampouco na afirmação de posições binárias, mas sim no reconhecimento da potencialidade heurística da ambivalência que faz trabalhar de forma permanente a aporia da necessidade e da impossibilidade de fechamento contingente de todo processo de significação. Como nos aponta Safatle: “o que nos falta não é o diálogo, mas encontrar a palavra nessa sua força instauradora” (SAFATLE, 2018, p. 133).

Essa breve apresentação sobre a articulação entre linguagem política-social, privilegiada na abordagem discursiva pós-fundacional, contribui para outra pontuação sobre a sua potencialidade heurística na análise aqui pretendida. Trata-se do entendimento de crise que esse quadro de inteligibilidade autoriza. Nessa perspectiva, a ideia de crise pode ser pensada como o momento da irrupção da contingência que atravessa todo e qualquer processo de significação. As crises contemporâneas da ‘escola’, do ‘sujeito’, da ‘identidade’, da ‘universidade’, ‘ciência’, da ‘razão’, da ‘verdade’,

do ‘conhecimento’, da ‘representação do real’ (e poderia continuar aqui enumerando ainda umas tantas) apontam simultaneamente a desestabilização de sentidos historicamente hegemônicos, universalizados para cada um desses termos e que nos deixam ver as falhas e as fissuras dessas operações discursivas hegemônicas.

É justamente o apagamento ou a negação da existência dessas fissuras por perspectivas teóricas que forjam os efeitos de essencialismos ontológicos e determinismos de todas as ordens. Estar em crise é próprio da vida política democrática. Menos do que superá-la, com o intuito de alcançar uma estabilidade permanente para todo o sempre, o desafio consiste em enfrentá-la de forma a possibilitar outros e novos elementos para outras leituras políticas de mundo possíveis e, conseqüentemente, para a produção de outras hegemonias e de outros antagonismos.

As reflexões apresentadas a seguir se aproximam mais de notas do que um texto coeso e acabado. Anotações como aquelas que a gente rabisca em *post-it* e vai montando um mapa aberto a várias interpretações a espera de costuras, quiçá, mais consistentes (LAROSSA, 2001). Assim, para além desta introdução, organizei esta escrita em dois conjuntos de notas para garantir um mínimo de inteligibilidade e possibilidades de interpretação no encontro deste texto com os seus eventuais leitores. No primeiro, em diálogo com o quadro teórico pós-fundacional, problematizo a emergência e o uso do prefixo ‘pós’ que tem sido acrescentado ao significante ‘verdade’ e seus efeitos na incorporação do debate historiográfico. Em seguida, apresento um entendimento possível de currículo de licenciatura de História, tendo como recorte a questão da produção e consumo/apropriação do conhecimento histórico, bem como explícito algumas apostas insurgentes envolvendo a interface política de formação inicial/relação com o saber histórico.

Usos e abusos de prefixo ‘pós’ e seus efeitos na discussão historiográfica

O que entender por verdade quando se lhe acrescenta este prefixo que a aposenta? (DUNKER, 2018, p. 110).

A resposta a essa provocação de Dunker remete à problematização do próprio entendimento do prefixo ‘pós’ que, como todo e qualquer significante, não apresenta um sentido unívoco. Ele não possui um sentido ‘em si’, seu sentido é fixado em função do quadro teórico no qual ele é mobilizado, bem como dos grupos de interesse que participam do jogo político. Na expressão ‘pós-fundacional’, tal como mobilizado por Marchart (2009), ele não é sinônimo de antifundacionismo, mas sim de fragilização do estatuto ontológico de um sentido particular de fundamento hegemônico pela metafísica quando essa perspectiva o associa às ideias de essência ou centro estável e absoluto.

Importa sublinhar que no caso da expressão ‘pós-verdade’, diferente das demais – pós-estruturalismo, pós-marxismo, pós-colonial, pós-fundacional, pós-modernismo – que mobilizam igualmente esse prefixo, ele não tende a nomear movimentos teóricos mais amplos. Tal como mobilizado pelo campo da Comunicação (mas não só), o prefixo ‘pós’, nesse caso, tende a ser associado à negação (anti-verdade), sinônimo de mentira. Usado desse modo, esse prefixo ‘pós’ significa a inversão do mesmo, sem transformação do ponto de vista onto-epistemológico, na medida em que se sustenta e se alimenta de perspectivas essencialistas e binárias (DUNKER, 2018).

Com efeito, batizado em 2016, quando aparece no prestigioso dicionário de Oxford, como sinônimo de “circunstâncias nas quais os fatos objetivos têm menos influência para modelar a opinião pública do que os apelos às emoções e às opiniões pessoais”, nova roupagem do que habitualmente são chamadas de mentira/*fake-news*, o termo ‘pós-verdade’ está tanto diretamente relacionado às novas tecnologias de comunicação quanto intimamente associado aos fenômenos políticos recentes caracterizados pela emergência no poder, em diferentes contextos nacionais, de grupos populistas de extrema-direita.

Ele se inscreveria, pois, nos ares de nossos tempos, atravessados por correntes individualistas, anticientificistas, negacionistas que representam a

articulação de interesses políticos díspares como os defendidos por grupos neoconservadores e ultraliberais. O que estaria sendo problematizado é: quem (autoria) tem a legitimidade de dizer, de falar em nome da verdade? Quem legitima a distinção entre ciência e ficção, entre a verdade científica e a verdade religiosa, entre opinião/informação e conhecimento? Por que a minha verdade não tem o mesmo valor que a sua?

Os efeitos da incorporação dessa expressão no campo da História podem ser percebidos no movimento de ampliação do campo de apropriação/consumo/produção do passado, acirrando tensões clássicas que atravessam o debate historiográfico sobre a articulação entre história e verdade (REIS, 2000, 2003, 2011) envolvendo as querelas em torno das memórias. Não é por acaso que a circulação da expressão ‘negacionismo’, sintetizando a profusão de narrativas conservadoras e autoritárias, tenha se intensificado nesses últimos anos. Não cabe nos limites desta escrita um aprofundamento sobre o negacionismo ou revisionismo histórico e suas permanentes reatualizações no cenário político contemporâneo. Interessa-me reafirmar, por ora, que as reflexões e argumentos, aqui defendidos, estão na contramão desse movimento de sentido único, autoritário, de revisitação simplificada e essencialista do passado, que busca silenciar, apagar de nosso horizonte intelectual, leituras democratizantes do social.

Neste texto, apoiada nas contribuições do pós-fundacionismo, interessa-me mais especificamente explorar outra forma de pensar o prefixo ‘pós’, associado ao termo ‘verdade histórica’. Parafraseando Safatle (2018), a aposta que o subjaz pode ser assim formulada: a decisão sobre o que significa, por exemplo, decidir o que é verdade/ciência/objetividade histórica, em tempos em que significações estabilizadas e hegemônicas no âmbito da comunidade epistêmica dos historiadores se tornam obscuras e são negadas, silenciadas, implica na busca de saídas teóricas insurgentes que possam fazer trabalhar essas aporias.

Ao contrário de remeter a negação da possibilidade de estabelecimento de qualquer verdade, trata-se aqui de desestabilizar um entendimento particular da verdade percebida como absoluta metafísica na produção do conhecimento histórico. Dito de outra forma, o que está em jogo é menos a problematização da veracidade das narrativas históricas do que do próprio sentido de verdade com a qual elas operam.

Nessa perspectiva, ‘pós’ não seria sinônimo de negação, mas sim de abertura para pensar outros sentidos possíveis. ‘Pós-verdade’ poderia ser pensada, portanto, não como a negação da importância de continuarmos a refletir política e epistemologicamente com o termo verdade, mas sim de pensá-la de outro modo. Quando sabemos que sentidos particulares de termos como razão, objetividade e experimentação, hegemonizados até época recente no campo científico, que participam da cadeia definidora de verdade absoluta metafísica estão sendo severamente questionados nos debates epistemológicos contemporâneos, a luta pela significação do termo ‘verdade histórica’ se impõe de maneira veemente.

A questão que se coloca é: como continuar pensando com o termo ‘verdade histórica’ depois desses questionamentos? Questionar, problematizar um sentido particular de verdade, ou, melhor, da interface ciência histórica-verdade, não é o mesmo do que negar qualquer possibilidade de continuarmos apostando e investindo nesses termos.

Essas ponderações são importantes para não correremos o risco de, em nome do combate a ideia de pós-verdade, reafirmamos posições essencialistas que associam verdade a apenas um sentido particular de ciência forjada no domínio triunfante da razão ocidental moderna, que há muito vem sendo problematizado no campo das ciências sociais (movimentos pós-coloniais/decoloniais, estudos subalternos, estudos afro-diaspóricos, estudos feministas, teorias *queer*, são alguns exemplos).

A resposta à pergunta que escolhi como epígrafe para essa primeira nota vai depender da postura epistêmica assumida. O verbo aposentar, mobilizado na questão, pode tanto significar descartar o significante verdade como ferramenta de pensamento incontornável na leitura de mundo, quanto afastar/desestabilizar/colocar ‘sob rasura’ (HALL, 2000) um sentido particular de verdade e, desse modo, dar vazão a outras leituras mais produtivas para esse termo face às demandas de nossa contemporaneidade

Como já mencionado, a discussão teórica sobre a relação entre história e verdade é antiga e tem sido atravessada por binarismos que se reatualizam e/ou assumem contornos diferenciados em função das matrizes historiográficas nos quais eles são mobilizados como: ciência/ficção; ciência/literatura; história/memória; objetividade/subjetividade; história problema/história

narrativa. Não cabe aqui nos aprofundarmos sobre essas diferentes abordagens. O que me interessa sublinhar são as implicações desse debate para a reflexão do processo de construção do currículo de licenciatura em História. Afinal, o que essa discussão em torno da pós-verdade traz de novo em relação ao que já vinha sendo discutido no seio da comunidade disciplinar de historiadores e professores de História envolvendo a interface história-verdade?

Currículos de licenciatura em História: qual o lugar para qual verdade?

Triste é a sociedade que vê nessa persuasão a explosão da irracionalidade, pois ela conhece apenas um conceito de razão baseado em dicotomias que remetem ao fim, à distinção metafísica entre corpo e alma; um conceito pré-pascaliano de razão. Pois há de se lembrar de Pascal, para quem “o coração conhece razões que a razão desconhece”. A frase foi muito usada e gasta, mas a ideia era precisa. Compreender circuitos de afetos não é calar a razão, mas ampliá-la. (SAFATLE, 2018, p. 136).

Como tenho argumentado em outras oportunidades (GABRIEL, 2018, 2018b, 2019), falar de políticas de formação inicial de professores de História da educação básica em nosso presente é disputar o sentido atribuído a termos como docência, universidade, currículo, formação docente, ciência, verdade e História, de forma a investir do ponto de vista político e epistemológico em processos de significação nos quais nos interessa apostar.

Em função do recorte aqui privilegiado, focalizo neste segundo bloco de notas os entendimentos de currículo de licenciatura e, em particular, de docência. No que diz respeito ao segundo termo, temos operado com o sentido de docência em estreita articulação com a categoria de análise-“relação com o saber”. Isso significa que entendemos a docência como uma profissão que mobiliza de forma singular a relação com o saber/conhecimento (histórico, no que nos interessa aqui). E aqui faço referência tanto ao conhecimento histórico acadêmico/ciência histórica quanto ao conhecimento histórico escolar, resultante de um processo de reconfiguração didática que permite que um objeto de pesquisa se torne objeto de ensino. Pelo que foi discuti-

do anteriormente, essa interpretação (um sentido particular entre tantos outros possíveis) implica em trazer para a discussão sobre formação desse profissional os efeitos do debate acerca da natureza desse conhecimento e, em particular, a sua relação com a questão da verdade.

Temos defendido em nossos estudos a ideia de currículo de licenciatura como um currículo híbrido, que articula em um mesmo espaço-tempo o currículo acadêmico e o currículo escolar. Essa compreensão vai ao encontro do que tem sido produzido no campo da formação de professores (ZEICHNER, 2010; NÓVOA, 2017) em defesa da importância da construção de um terceiro-espaço/casa comum como lócus de formação que articule a potencialidades e incompletudes tanto da cultura universitária quanto da cultura escolar. Isso significa repensar o entendimento da relação entre universidade e escola de um outro lugar epistêmico e político.

Pensar o currículo de licenciatura na perspectiva do terceiro-espaço significa pensar a formação do futuro professor da educação básica como um processo de inscrição em uma cultura profissional específica que se singulariza pela relação com o conhecimento produzido nas diferentes esferas de sua problematização.

Cabe aqui sublinhar, igualmente, que esses conhecimentos – produzidos nessas diferentes esferas de problematização – com os quais os futuros professores/as estabelecem relação ao longo de sua formação são resultantes de processos complexos que envolvem – para além das regras de produção específicas do seu campo disciplinar – a incorporação de demandas que interpelam essas instituições – demandas de diferença, demandas de igualdade – e a mobilização de lógicas contraditórias como as de justiça social e do mercado. Se concordarmos com Biesta (2013), que considera essas instituições como simultaneamente espaços de qualificação, socialização e subjetivação, tanto a compreensão da relação a ser estabelecida com o conhecimento quanto do próprio sentido de conhecimento pode/deve ser redimensionada para além dos clássicos binarismos, anteriormente mencionados, e que atravessam esses processos de definição. Afinal, a relação com o saber é a relação consigo mesmo, com o outro, com o mundo (CHARLOT, 2000).

A questão que me interessa explorar aqui é a parte que cabe à problemática da verdade nesse processo de significação, tanto da relação com o

conhecimento quanto do próprio conhecimento com o qual os licenciandos interagem em sua formação inicial e continuada. A escola e a universidade têm um compromisso com a verdade, ou melhor, com sentidos particulares de regime de verdade.

Como continuar operando do lugar de pesquisador, professor, no domínio do verdadeiro quando vivemos em tempos de negação da possibilidade de mantermos o significante ‘verdade’ nos limites de nosso campo de pensamento? Como pensar essas questões no campo da História, ou melhor, nas políticas de formação de professores na área de História? Que outras racionalidades podem ser consideradas em nossas reflexões?

As respostas a essas questões dizem respeito aos processos tanto de produção quanto de apropriação ou de socialização do conhecimento histórico, bem como dependem da forma como as matrizes historiográficas das diferentes epistemes operam com as dimensões epistemológica e axiológica que o configuram. Em termos de produção do conhecimento histórico, à História não se pode negar que ela precisa sustentar duas exigências que se excluem: produzir enunciados verdadeiros e admitir a relatividade de seus enunciados (KOSELLECK, 1990). No que diz respeito à apropriação do passado, essas questões incidem no momento do encontro da configuração narrativa legitimada como história a ser ensinada com o mundo dos leitores /estudantes, momento de refiguração desse conhecimento.

Reconhecer a potência heurística da categoria ‘narrativa histórica’ (RICOEUR, 1997) para trabalharmos de forma articulada esses processos e dimensões é um caminho que temos explorado (GABRIEL, 2012; GABRIEL; COSTA 2011; GABRIEL, 2011; GABRIEL; MONTEIRO, 2014), para fazer avançar nossas reflexões. Conceitos produzidos na hermenêutica de Ricoeur (1997) como ‘representância’, ‘passadidade’, ‘conectores do tempo’, ‘identidade narrativa’ ou, ainda, formas de visitar o passado ‘sob o signo do outro’, ‘do mesmo’ ou ‘do análogo’ são algumas chaves de leitura que nos parecem potentes para nos movermos em meio a esses debates. Trata-se de questionarmos de forma simultânea tanto a narrativa histórica que está sendo fixada e hegemonzada por meio dos diferentes dispositivos mobilizados quanto o autor privilegiado dessa narrativa, isto é, o quem de quem conta/narra essa história.

Operar com a ideia de disputas das narrativas, as guerras de memória e de interpretações do passado a torna mais complexa a questão da verdade. Aqui é importante trazer para o debate a discussão sobre a interface escola/universidade/verdade para não deixarmos o caminho aberto para que outros aventureiros lancem mão. O que está em jogo é buscar o equilíbrio entre as dimensões epistemológicas e axiológicas do conhecimento histórico. Se a inscrição no domínio da epistemologia exige o entendimento e os efeitos do valor de (e não da) verdade no processo de produção e apropriação do passado, a sua inscrição na axiologia nos lembra que existem determinações de valor que dizem respeito não a descrição de estados de coisas, pautada na razão argumentativa, mas em modos de estruturação de formas de formas de vida que em função das afecções (como medo, desejo e desamparo) mobilizadas, impulsionam nossa adesão.

Pensar a questão da verdade histórica no âmbito da política de formação de professores dessa disciplina implica problematizar a gramática comum sobre a qual nos apoiamos para disputar esse termo nesse contexto formativo. Negar a possibilidade de verdades históricas significa, como tenho procurado argumentar, negar a possibilidade do jogo da memória, ou das memórias, ser jogado em toda sua complexidade em meio à oscilação entre lembranças e esquecimentos. Afinal, que passados ou passadidades trazer para o presente? Ao fazermos escolhas de campos de experiência, estamos igualmente investindo em projetos de sociedade, em futuros horizontes, expectativas. Como equacionar a tensão entre passado e futuro, memória e projeto, em cada presente no qual formulamos essas questões?

Não é por acaso que Albuquerque Júnior (2016), ao discutir sobre ensino de História, opera com uma analogia entre regimes de historicidade e regimes alimentares que lhe permite 'brincar' com as palavras 'saber' e 'sabor', oferecendo pistas instigantes para pensar a importância de incorporarmos outras lógicas de racionalidade na reflexão sobre os processos de produção e apropriação do conhecimento histórico. Como afirma esse autor,

A capacidade de impregnação de subjetivação, de fazer efeito de uma aula está na razão direta de sua capacidade de seduzir, de encantar, de fascinar, de emocionar, de comocionar quem a presencia [...]. Uma aula deve alimentar a razão, mas também

a imaginação, a emoção; deve convocar a memória, inclusive a afetiva, sobre um tempo. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2016, p. 35).

Essa compreensão de uma aula de História ainda é tímida nos debates da área e praticamente ausente no conteúdo das disciplinas de Didáticas específicas e/ou Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado que integram os currículos de Licenciatura.

A aposta insurgente que subjaz este texto reside na defesa de uma epistemologia do conhecimento histórico escolar na qual haja espaço para outras razões para além da razão argumentativa. Trata-se, assim, de uma epistemologia social do conhecimento histórico que, sem abandonar o domínio do verdadeiro, se pauta no entrecruzamento de racionalidades diversas que nos permitem operar com protocolos de objetividade e de verdade que se distanciam tanto de posições revisionistas e negacionistas de passados quanto das que se afirmam na pauta de uma história única, triunfante e excludente de outras narrativas e racionalidades possíveis.

Isso significa operar com um entendimento de verdade histórica que borra as fronteiras entre uma razão argumentativa e persuasiva, que não negligencia os regimes de historicidade pactuado nas comunidades epistêmicas de nossa área (distinção entre memória e história, o trabalho crítico das fontes) sem que isso signifique a exclusão do debate das contribuições do campo da ética, da política e dos afetos. Nessa perspectiva, a incorporação no currículo de licenciatura em História, de narrativas que reconheçam o lugar político-ético e epistemológico crucial do ensino de História é condição incontornável para que o sentido de ‘verdade histórica’ aqui defendido possa ganhar espaço nos processos de formação docente. Construir no âmbito desses currículos essa percepção se apresenta como estratégia de participação nas lutas pela hegemonização de sentidos particulares de verdade histórica.

Em tempos de explosão de irracionalismos, as reflexões e apostas sobre a questão da verdade histórica e seus efeitos na produção dos currículos de licenciatura são redimensionadas, integrando a agenda política do nosso tempo presente. Como nos lembra Safatle (2018) na citação que serve de epígrafe dessas últimas seções, a ampliação do próprio campo da racionalidade pode ser uma saída a ser explorada.

Referências

- ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História. In: GABRIEL, C. T., MONTEIRO, A. M.; MARTINS, M. L. B. (org.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*, Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, p. 21-42.
- BIESTA, G. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BURITY, J. Teoria do discurso e educação: reconstruindo vínculo entre cultura e política. *Revista Teias*, n. 22, p. 1-23, 2010.
- CERTEAU, M. *A invenção do Cotidiano*. 1: Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DUNKER, C. Subjetividade em tempo de pós-verdade. In: DUNKER, C. et al. *Ética e Pós-Verdade*. Porto Alegre: Dublinense, 2017, p. 11-41.
- GABRIEL, C. T.; COSTA, W. Currículo de História, políticas de diferença e hegemonia: diálogos possíveis. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 127-146, jan./abr., 2011.
- GABRIEL, C. T. Que passados e futuros circulam nas escolas de nosso presente?. In: GONÇALVES, M. A.; MONTEIRO, A. M.; REZNIK, L.; ROCHA, H. (org.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2011, p. 215-240.
- GABRIEL, C. T. Teoria da história, didática da história e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. *Revista Brasileira de História*, v. 32, n. 64, p. 187-210, dez. 2012.
- GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO A. M.; GABRIEL, C. T.; ARAÚJO, C. M.; COSTA, W. (org.). *Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2014, v. 1, p. 23-40.
- GABRIEL, C. T. Cultura histórica nas tramas da didatização da cultura escolar ou Por uma outra definição de Didática da História. In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. *O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV, v. 1, 2015, p. 161-182.
- GABRIEL, C. T. Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas: revisitando a categoria saber docente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. 1-22, nov. 2018.

GABRIEL, C. T. Relação com o saber: uma proposta de releitura pós-fundacional. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L.; OLIVEIRA, G. *A teoria do discurso na pesquisa em educação*. Recife: Editora UFPE, 2018a, p. 217-250.

GABRIEL, C. T. Penser le politique dans le travail éducatif: le cas de formation des professeurs d'Histoire au Brésil. In: NIEWIADOMSKI, C.; CHAMPS-REMOUSSENARD, P. (org.). *Comprendre le travail éducatif dans sa diversité*. 1ed. Villeneuve d'Ascq: *Presses Universitaires du Septentrion*, 2018 b, v. 1, p. 117-136.

GABRIEL, C. T. Currículo e construção de um comum: articulações insurgentes em uma política institucional de formação docente. *Revista E-curriculum (PUCSP)*, v. 17, p. 1545-1565, 2019.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, Vozes, 2000, p. 103-133.

HERNANDEZ, D. M. C. El sujeto en la trama: biografía y poder en-clave pos-fundacional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Mexico, v. 19, n. 63, p. 1195- 1220, out./dez. 2014.

MARCHART, O. *El pensamiento político posfundacional: la diferencia política en Nancy*, Lefort, Badiou y Laclau. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

KOSELLECK, R. *Le Futur Passé: Contribution à la semantique des temps historiques*. Paris: Ed. de L'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1990.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonía y estrategia socialista: Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.

LACLAU, E. *Nouvelles réflexions sur la révolution de notre temps [1990]*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

LARROSA, J. Dar a palavra . Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 281-296.

REIS, J. C. História e verdade. *Síntese – Revista de Filosofia*, v. 27, n. 80, p. 321-348, 2000.

REIS, J. C. *História & Teoria: Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade*. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

REIS, J. C. O lugar da teoria-metodologia na cultura histórica. *Revista de Teoria da História /UFG*. ano 3, n. 6, dez./2011, p. 4-26.

RETAMOZO, M. Construtivismo: epistemología y metodología en la ciencias sociales. *In: DE LA GARZA TOLEDO, E.; LEYVA, G. (org.). Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales.* México: FCE/UAM, 2012. p. 325-350.

RICOEUR, P. *Tempo e Narrativa.* Campinas: Papirus, v. 3, 1997.

SAFATLE, V. É racional parar de argumentar. *In: DUNKER, C. et al. Ética e Pós-Verdade.* Porto Alegre: Dublinense, 2017, p. 127-136.

ZEICHNER, K. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college – and university – based teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. 61 (1-2), p. 89-99, 2010.

Formação de professores de história em tempos de pós-verdade

Marizete Lucini

A proposta para a escritura deste texto, realizada pela coordenação do XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História e pela Associação Brasileira de Ensino de História, se constituiu num desafio particularmente difícil⁴⁸, e concluí-lo implicou em socializar experiências marcantes em minha trajetória docente, reveladoras de questionamentos que me acompanharam ao longo desse processo em que me tornei professora.

Ao indicar que me tornei professora, lembro de meus primeiros ensaios, nos quais, ainda criança, dava aula aos bezerros enquanto minha mãe e meu pai cuidavam de ordenhar as vacas no estábulo. Reproduzia com os bezerros uma aula que eu mesma havia recebido de minha vizinha adolescente. Dessa forma me alfabetizei, copiando as letras que ela desenhava na parede da casa. E quando me perguntavam o que eu queria ser quando crescesse, respondia sem titubear: professora. E assim foi. Contudo, se a dúvida sobre a profissão não me ocorria, sobre a prática docente elas me acompanharam desde a primeira aula que ministrei como estagiária.

Passadas algumas décadas, ao refletir sobre essa trajetória, me dou conta de que algumas questões emergem com mais força que em outros tempos, e continuam a me interpelar. Por isso, escolho iniciar esse texto com algumas perguntas que têm me acompanhado ao longo de minha existência, mas que se agudizam fortemente nos últimos anos, principalmente nos últimos meses.

48 A dificuldade que me acompanha, talvez seja a de muitos outros e outras colegas de profissão, se agudiza diante do que estamos vivendo como humanidade, pois embora o convite à escrita tenha ocorrido em 2019, a retomada da escrita do que apresentamos naquele momento acontece no contexto da pandemia que acomete o mundo em 2020.

A minha docência, minha prática docente transforma o quê? Qual a diferença que minhas aulas fizeram e/ou fazem na vida de meus alunos e alunas, sejam eles de qual nível for?

No início de minha formação docente na graduação, sempre defendi a educação como a única forma de transformar a sociedade. Lembro de uma professora ter me dito que eu era uma idealista. Não dei muita atenção, porque eu realmente acreditava e acredito que somente a educação transforma as pessoas.

Hoje, no contexto da pandemia do COVID-19, outras perguntas se colocam. Possivelmente, em algum momento, perguntas como ‘qual o sentido da vida?’; ‘então é assim: iniciamos uma viagem quando nascemos e, depois, de uma hora para outra, a viagem acaba; se é assim, o que estou fazendo da minha vida?’, tenham nos ocorrido. Nesse universo de questões, me pergunto: Onde arrumei tantas dores no meu corpo? Queria nascer de novo... Será que faria diferente?

Esse tempo de questões existenciais me aproxima de outros conhecimentos e outras possibilidades de olhar para esse mundo, como necessidade. Nós, professores universitários, temos as mesmas angústias que todos os professores da educação básica. Nós temos as mesmas dificuldades, os mesmos dilemas. Somos mães, pais, filhos e filhas, irmãos e irmãs, temos casa para limpar, aulas para dar e também sofremos as mesmas pressões de uma sociedade adoecida e entorpecida com a experiência do absurdo que vivemos.

Nesse contexto, Boaventura de Sousa Santos (2020) foi uma primeira aproximação que me despertou a pensar na “pedagogia do vírus”. Nos mostra o professor a perversidade do vírus sobre as mulheres e os mais pobres, como decorrência, os povos tradicionais, os negros, os indígenas.

Nas palavras de Sousa Santos,

As pandemias não matam tão indiscriminadamente quanto se julga. É evidente que são menos discriminatórias que outras violências cometidas na nossa sociedade contra trabalhadores empobrecidos, mulheres, trabalhadores precários, negros, indígenas, imigrantes, refugiados, sem abrigo, camponeses, idosos etc. Mas discriminam tanto no que respeita à sua

prevenção, como à sua expansão e mitigação. Por exemplo, os idosos estão a ser vítimas em vários países de darwinismo social. Grande parte da população do mundo não está em condições de seguir as recomendações da Organização Mundial de Saúde para nos defendermos do vírus porque vive em espaços exíguos ou altamente poluídos, porque são obrigados a trabalhar em condições de risco para alimentar as famílias, porque estão presos em prisões ou em campos de internamento, porque não têm sabão ou água potável, ou a pouca água disponível é para beber e cozinhar etc. (SANTOS, 2020, p. 22-23).

A reflexão de Boaventura Sousa Santos sobre a cruel pedagogia do vírus mostra também como as potências econômicas do mundo continuam sua saga colonizadora. Vimos bem isso com as restrições que grandes potências, pelo poder econômico, quando embargaram a entrega de equipamentos e medicamentos a países como o Brasil e outros. Porém, também evidenciaram a incapacidade de resposta dos Estados. Para o referido autor,

As pandemias mostram de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências. As respostas que os Estados estão a dar à crise variam de Estado para Estado, mas nenhum pode disfarçar a sua incapacidade, a sua falta de previsibilidade em relação a emergências que têm vindo a ser anunciadas como de ocorrência próxima e muito provável. (SOUSA SANTOS, 2020, p. 28).

A destruição do planeta é um outro aspecto que Ailton Krenak nos chama a atenção desde sempre. Contudo, nesse momento, ele nos convoca a pensar que a vida humana é apenas uma vida dentro da diversidade de vidas do planeta. Para esse intelectual indígena, o homem pode desaparecer e, mesmo assim, a vida continuará, pois o humano é um ser dentre tantos outros.

É terrível o que está acontecendo, mas a humanidade precisa entender que não somos o sal da terra. Temos que abandonar o antropocentrismo; há muita vida além da gente, não fazemos falta na biodiversidade. Pelo contrário. Desde pequenos, aprendemos que há listas de espécies em extinção. Enquanto essas listas aumentam, os humanos proliferam, destruindo florestas, rios e animais. Somos piores que a Covid-19. Esse pacote chamado

de humanidade vai sendo descolado de maneira absoluta deste organismo vivo que é a Terra, vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência, de hábitos. (KRENAK, 2020, p. 5).

Krenak nos chama a atenção para o fato de que indígenas, africanos, caícaras, povos da floresta, sempre foram tratados como sub-humanidade. Nos diz que a humanidade é um clube seletivo que não aceita novos sócios. Contudo, o vírus que ataca o pulmão humano nos coloca diante da dependência de um respirador que produza oxigênio para salvar a vida. “Quantas máquinas dessas vamos ter de fazer para 7 bilhões de pessoas no planeta?”, indaga Krenak (2020, p. 5). No entanto, esse oxigênio a Terra nos dá de graça. A emergência do vírus resulta de nossa humana irresponsabilidade com a vida. Para Krenak, a Terra nos diz: silêncio! (KRENAK, 2020, p. 6). Aprendo que precisamos ouvir esse silêncio.

E, ainda no caminho das aprendizagens, o Dr. Severino Ngoenha⁴⁹ (reitor da Universidade Técnica de Moçambique), filósofo africano, nos disse, em sua participação no congresso “Yorubantu: epistemologias Yorubá e Bantu”, que o mundo está experimentando os tempos africanos do confinamento, dos hospitais sem medicamentos, do desemprego crescente, da incerteza da vida, da morte sempre à espreita.

Para o filósofo, essa foi a condição reservada à África e que, pela primeira vez, o mundo vai partilhar. Mas a pergunta que permanece é se essa experiência fará com que o ocidente mude seu modo de pensar. Não esqueçamos que na África, nos alerta o filósofo, pessoas morrem há muito tempo de outros vírus; o principal deles é a fome.

Da mesma forma, na América, morremos de muitos vírus, desde que os colonizadores aqui desembarcaram e espalharam epidemias entre os povos americanos. O mais persistente, e que trouxe muitos outros consigo, foi a paixão pela mercadoria, como diz David Kopenhawa, que nos pergunta: “o que fazem os brancos com todo esse ouro? Por acaso eles o comem?” (KOPENHAWA, 2015, p. 407). Numa bela narrativa, nos mostra como as mercadorias só têm o valor para seu uso e que não precisamos de dois facões,

49 Exposição disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8G9rB388HEg>. Acesso em: 8 ago. 2020.

nem de um, eu só preciso dele para fazer a roça, depois ele deve servir outro e ir para longe de mim, fazer outra pessoa se sentir alegre. Tão simples e tão difícil. E nessa forma de olhar para o mundo, as pressões sociais sobre nossa atividade docente têm adquirido a mesma força da mercadoria. Digo isso porque uma das primeiras ações que as nações tomaram em relação a pandemia foi a suspensão das aulas. Certamente, escolas e universidades, na forma como estavam organizadas, consistiam em focos de contaminação. Feito isso, o que temos observado por parte dos órgãos gestores, no Brasil, em linhas gerais, sem dados analisados, é uma preocupação com o que fazer com as crianças em casa e com os professores que continuam a receber seus salários. Em face do isolamento, as soluções apresentadas são, no mínimo, dissonantes dos ensinamentos que esse tempo poderia nos proporcionar: ensino remoto, ensino *online*, EAD etc.

E nós, professores, pais, alunos, que somos parte dessa sociedade doente nos sentimos culpados por não estarmos sendo produtivos? Por receber os salários pela nossa profissão desenvolvida ao longo de décadas e mal remunerada? Paira o fantasma do corte da regência... E, para justificar esse aspecto, acabamos aceitando, afinal, nós somos também parte dessa sub-humanidade e sabemos muito bem como isso pode nos afetar, assim como sabemos o quanto é hipócrita essa sociedade que reconhece que o professor é mal remunerado, mas ao mesmo tempo acha que ele não merece o que ganha.

E lá vamos nós, decidir “na pressão” do “ninguém é obrigado”, a ministrar as aulas *online*. Detalhe, em muitos casos, constituindo grupos de alunos pelo *Whatsapp*, sem nenhuma formação que nos possibilite refletir sobre o EAD, ensino *online*, ensino remoto. Gravar vídeos, construir atividades, enfim, nos virar nos trinta, sós, conosco mesmos.

E os alunos, têm acesso à rede? E os professores, têm acesso à rede? O que vamos ensinar? Por que é preciso ter aula? Por que os alunos não podem ficar sem aulas?

E se, na tentativa de fazer alguma coisa, acabarmos por contribuir para que mais pessoas se contaminem – afinal, precisam buscar recursos para pagar o acesso à rede, ou ir buscar o material impresso na escola? E se eu morrer amanhã? E se meu aluno morrer? E se ele perder pessoas da família? E se nós perdermos nossos mais velhos e mais novos?

Qual o sentido de tudo isso? Por que não podemos, para justificar o salário, organizar discussões coletivas, formação continuada de professores, formação de pais?

E os conteúdos que serão ensinados, importam? O que estamos ensinando?

Parece que essas respostas nos colocam diante de quem é considerado parte da humanidade nesse processo de justificar o salário dos professores... E quem é sub-humanidade. E quem sempre foi tratado e considerado sub-humanidade? Questões de fundo que precisam ser consideradas antes de qualquer decisão. Até quando continuaremos a ignorar que essa sociedade fracassou?

Em tudo, o que está em primeiro lugar é a vida, não somente a humana, mas a vida. O vírus não é democrático, ele atinge com mais violência aqueles que já fragilizados pelas condições de existência, têm suas condições agravadas pela falta de recursos financeiros para alimentação, moradia, saúde e educação. A pedagogia do vírus, portanto, nos mostra que uma outra forma de vida no planeta precisa ser pensada. Nos mostra que nossa sociedade continua desigual, racista, xenófoba e machista.

Temática essa que abordamos na mesa realizada no XII ENPEH, ao indicar que no campo da formação de professores, assim como na educação básica, o Ensino de História afro-brasileira e africana, o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena e a Educação das Relações Étnico-Raciais ainda não são uma realidade que se efetive como prática, apesar das legislações que as instituem e orientam desde 2003/2008.

A temática da Educação das Relações Étnico-Raciais, no contexto anterior à pandemia, assim como no contexto atual, apesar de se constituir como tema de pesquisa de vários pesquisadores, de ser tema de muitos encontros acadêmicos, de ser o foco da luta de vários movimentos sociais, não é uma política que se efetiva de fato dentro das instituições educativas, sejam elas do ensino superior ou da educação básica. Ao contrário, os conflitos, seguidamente disfarçados, ficam evidentes quando observamos as manobras realizadas para “contemplar” o tema, inserindo uma disciplina ou promovendo um evento para discutir a Educação das Relações Étnico-Raciais na perspectiva da inclusão. E assim, se faz de conta, mas tudo continua

como antes – o que não significa que, paralelamente a insuficiência de uma educação para as relações étnico-raciais, não ocorram ações, mobilizações, discussões, reflexões, práticas sociais e educativas que, efetivamente, resistam e reinventam formas de enfrentar o racismo, o preconceito, a exclusão, a xenofobia e a negação do protagonismo negro e indígena em diferentes instâncias sociais como universidades, escolas, associações, movimento negro, movimento indígena, movimento sem-terra e outros, que se colocam em movimento como forma de existir e (re)existir.

A temática da diversidade étnico-racial na formação de professores se insere no âmbito das disputas curriculares, mas não se trata de qualquer disputa que frequentemente está revestida de uma discussão teórico-pedagógica que se pauta na ciência como uma universalidade; a pergunta que nem sempre é considerada se refere à ‘qual ciência’ e à ‘qual universalidade’. Ao esconder-se numa suposta universalidade da ciência, reforça o racismo, pois que a ciência se funda no pensamento ocidental, cartesiano, logo não pode ser pensada como neutra, mas como uma possibilidade de conhecer e de conhecimento produzido, assim como outras que desconhecemos porque a elas não tivemos acesso. Ao privilegiar uma ciência, um conhecimento, desconsidera-se outras formas e, nessa tomada de posição, situa-se uma prática colonizadora. Prática justificada por considerar o outro, diferente de si, mais civilizado, detentor do conhecimento científico em confronto com saberes não confiáveis, inferiores. Portanto, o racismo se evidencia no silenciamento epistêmico dos povos africanos e americanos que produziram e produzem conhecimento, na invisibilização de intelectuais negros e americanos, no apagamento da história dos povos africanos e indígenas dos currículos escolares. Campo no qual, como formadores de professores e professoras e como cidadãos, estamos sentindo e sofrendo perdas de direitos, vivenciamos ameaças à nossa autonomia profissional e somos encurralados por práticas cotidianas em que observamos a efetivação de microfascismos de diversas e perversas formas.

Nesse âmbito, vivenciamos também resistências e reinvenções do fazer docente no cotidiano das salas de aula, para o qual as conquistas dos movimentos sociais e movimentos docentes do passado recente estão sendo imprescindíveis, como as Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico raciais, as diretrizes para a

educação escolar indígena, as diretrizes para a educação escolar quilombola, as licenciaturas em Pedagogia da Terra e Educação do Campo, as licenciaturas indígenas pelo PROLIND, entre outras políticas.

Ao nos remetermos ao Campo da Diversidade, nos referimos àqueles que vivenciaram situações históricas específicas. Histórias que foram e são apagadas, silenciadas, negadas a coletividades como as diferentes etnias indígenas, negros, ciganos, ribeirinhos, caiçaras, seringueiros, coletores, marisqueiras, quilombolas, sem-terra, agricultores e outros grupos que se situam no que denominamos de 'povos de tradição oral'.

Contudo, pesquisadores e pesquisadoras, em seus campos, no seu labor diário, seja no âmbito da inclusão ou da diversidade, evidenciam que não estamos silenciados e silenciadas, que buscamos outras formas de professorar, que não estamos mortos, mas resistimos pelas formas que nos são possíveis. Muitos reinventam-se, recriam-se nas brechas abertas por essas políticas que foram importantes conquistas, mas também se reinventam por formas outras. Iniciativas que nascem nas margens, constituem territorialidades dissidentes, marcam lugares de existência na batida dos tambores, na alegria dos brincantes que anualmente reafirmam sua existência pelas ruas dos povoados, como na brincança dos embelecós, no cortejo dos penitentes, no rodopiar dos parafusos, na batalha dos Lambe Sujos e Caboclinhos, na louvação a São Benedito e a Nossa Senhora do Rosário pelas Taieiras, no Samba de Roda, no Samba de Pareia, no Samba de Coco, no Toré, nos rituais de Jurema e Pajelança dos Kariri-Xocó, e tantas outras, estão chegando nas universidades, nos possibilitando romper as grades.

É importante dizer que os movimentos de reinvenção do fazer docente tem emergido com mais força no chão da escola, no diálogo de professores e professoras com os movimentos sociais, no tensionamento constante entre as vivências de professores e professoras com os discentes e, muito pouco, nos cursos de graduação.

A universidade ainda precisa vestir-se de povo, pois dialoga pouco com as demandas cotidianas da docência; precisa reinventar-se, pois ela continua presa a uma grade curricular e, aqui, grade é grade mesmo.

Em pesquisa, em fase de finalização, nos propusemos a analisar a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura da Universidade

Federal de Sergipe, campus de São Cristóvão, em relação ao estabelecido nas Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Primeiramente, após leituras exploratórias, procedemos pela identificação, na proposta curricular de cada curso de licenciatura da Universidade Federal de Sergipe, Campus de São Cristóvão, dos fundamentos educacionais assumidos pelos cursos, o perfil de professor que esses cursos desejam formar e os componentes curriculares que abordam a temática do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, através da análise do Projeto Pedagógico do Curso, das ementas dos componentes curriculares que abordam a temática do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena; e a reflexão sobre a formação de professores, possibilitada ou não, para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica e as decorrências dessa formação para a educação das relações étnico-raciais. Nesse texto, vou mencionar o encontrado nas ementas dos componentes curriculares dos cursos de licenciatura da UFS – São Cristóvão, desejando indicar se a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais é contemplada ou não na proposta pedagógica dos cursos.

A pesquisa justifica-se por entendermos que as relações étnico-raciais, apesar da indiscutível necessidade de inserção nos currículos de graduação e pós-graduação, com vistas à desconstrução de preconceitos e do racismo presentes em nossa sociedade, nem sempre são abordadas como um campo de conhecimento que implica estudos e discussões para ser consolidado. O interesse de pesquisa originou-se da escuta do silêncio sobre a temática do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em cursos de Licenciatura no Ensino Superior. O silêncio sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino superior revela a perversidade da negação de sua existência, que tem se propagado ao longo da história brasileira.

Para compreender por que esses campos de conhecimento e esses grupos sociais não figuram na centralidade das discussões político-educacionais e sociais, é necessário que pensemos a composição social da sociedade brasileira à luz de paradigmas unificadores e homogeneizadores, que se sobrepuseram como forma de conceber e interpretar a realidade social e

cultural. Um paradigma colonizador, cuja perspectiva central é constituída pelo olhar do superior ao supostamente inferior, do civilizado para o supostamente não civilizado, do branco europeu superior para o negro e o indígena inferiores. Paradigma que se assenta na colonialidade do saber e se efetiva como colonialidade do poder e do ser (WALSH, 2009). Nesse sentido, nos parece importante considerar que a descolonização do pensamento é um dos caminhos que nos impulsiona a questionar a violência colonizadora. Contudo, na perspectiva de Mignolo (2015, p. 10), *La 'descolonización' ya no se entiende en relación a la 'toma del estado' sino a una tarea más radical: la de desmontar todo el sistema de conocimiento que sostiene y justifica el Estado moderno y moderno/colonial asociado con la colonialidad económica y con el control de las subjetividades.*

Ainda conforme Mignolo (2015), a tarefa de descolonizar o conhecimento é um enfrentamento que não se efetiva no âmbito militar, mas sim no campo epistêmico. Enfrentamento radical e intersticial, principalmente nas discussões que envolvem políticas afirmativas nas universidades brasileiras e currículos de formação de professores em cursos de licenciatura.

Os embates travados no interior dos colegiados nem sempre são visíveis, mas os resultados expressos em legislações específicas que norteiam as práticas curriculares de formação, apesar de sinalizar para algumas conquistas no campo das políticas afirmativas, também revelam os silêncios que ecoam na ausência de conhecimentos de base epistêmica intercultural e até mesmo dos sujeitos negros e indígenas na Educação Superior. Ausência que tem sido questionada pelos diversos movimentos sociais em permanente luta pelo direito à educação. Na América Latina, essa discussão tem acontecido na perspectiva da interculturalidade crítica, considerando-se a complexidade de elementos que estão implicados nesse diálogo entre diferentes sujeitos e diversas formas de ser, viver e conviver.

No ano de 2003, a Lei n. 10.639 apontou a obrigatoriedade da temática de História e Cultura Afro-Brasileira. Em 2008, foi promulgada a Lei n. 11.645, que trata da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “modificada pela Lei n. 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” (BRASIL, 2008). A inclusão da História e Cultura indígenas como conteúdo obrigatório dos currículos amplia o campo de abrangência de temáticas que historicamente têm sido silenciadas nos currículos escolares.

A criação dessa legislação, oriunda de reivindicações históricas dos movimentos negros e indígenas, é uma conquista política importante, mas que necessita mobilizar outras instâncias para que efetivamente aconteça. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica, emite o parecer n. 14/2015 que preconiza:

[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), alterada por força da Lei nº 10.639/2003, que incluiu a temática da história e da cultura afro-brasileira nos currículos das escolas de Educação Básica, tem seu escopo ampliado a partir da publicação da Lei n. 11.645/2008, que deu nova redação ao art. 26-A da LDB, para contemplar a história e a cultura dos povos indígenas. Diferente do que pode ser visto em algumas práticas pedagógicas e de gestão da Educação Básica que restringem o tratamento da temática indígena às áreas de educação artística, literatura e história brasileira, a Lei em questão determina que a sua inserção se dê em todo o currículo escolar, devendo estar presente em todas as disciplinas, áreas do conhecimento ou outra forma de organização curricular de cada escola. Importa destacar, ainda, que a inserção dos conteúdos referentes a essa temática nos currículos das instituições de Educação Básica tem rebatimentos diretos na Educação Superior, principalmente nos cursos destinados à formação de professores, bem como na formação de outros profissionais ligados ao desenvolvimento educacional e cultural. (BRASIL, 2015, p. 4).

Observa-se que o preconizado no Parecer CNE/CEB n. 14/2015 aponta para implicações diretas nos cursos de Formação de Professores no Ensino Superior. Isso nos remete a pensar em como os cursos de formação inicial de professores têm atendido à demanda oriunda da legislação. A Universidade Federal de Sergipe, na atualidade, na modalidade presencial, Campus de São Cristóvão, oferta 23 cursos de licenciatura. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, emitidas

através de Resolução do CNE/CP, em 1º de julho de 2015, observa-se a presença de indicativo explícito sobre a estrutura e currículo da formação inicial do magistério da Educação Básica em nível superior. Na mesma direção, observa-se nas referidas Diretrizes, no capítulo que trata da base nacional comum para a formação dos profissionais do magistério para a Educação Básica, o indicativo de que devem ser assegurados nessa formação o reconhecimento e a valorização da “diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras (BRASIL, 2015, p. 5). Ao longo do documento, a menção à temática da diversidade social e cultural da sociedade brasileira é mencionada várias vezes, sempre no sentido de que a formação necessita contemplar essa diversidade em seus conteúdos, bem como em seus princípios.

A diversidade cultural é um dos temas que abarca discussões de gênero, etnia, religião, relações étnico-raciais, inclusão, exclusão etc. No campo educacional, para além dos debates suscitados, essas temáticas são, em muitas situações, elementos de retórica mencionados nas propostas curriculares e, em alguns momentos, temáticas que transversalmente constituem momentos de formação de educadores dos sistemas de ensino, como mencionado anteriormente.

Na análise das ementas dos cursos de licenciatura da UFS, observamos que dos 23 cursos, dezessete estão vinculados ao Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), três ao Centro de Ciências Exatas e Tecnologias (CCET) e três ao Centro de Ciências Biológicas e Saúde (CCBS); os resultados preliminares apontam que os cursos de ciências humanas são os que mais abrangem em sua carga horária obrigatória os conteúdos exigidos, de forma total ou parcial, diferentemente das demais. O centro acadêmico de exatas inclui a diversidade cultural em apenas um curso e não define o que exatamente será trabalhado em sala de aula, enquanto o CCBS não possui em nenhum de seus cursos disciplinas que tratem da temática.

Na leitura dos projetos de curso das licenciaturas, conclui-se que a UFS, apesar de adequar-se à política nacional de ações afirmativas, não conseguiu avançar para a criação de uma política de permanência, dentro da qual é preciso que se pense sob quais bases epistêmicas estamos formando esses sujeitos e quais as implicações políticas, éticas e étnicas que essa formação tem proporcionado.

Todavia, é importante considerar que, no Brasil, a universidade tem uma história recente, é muito jovem... Instituição que durante muito tempo manteve as portas fechadas para as classes populares, principalmente para negros e indígenas.

Ainda mantém uma estrutura bastante elitizada, se observarmos como ela é estruturada, tanto do ponto de vista burocrático quanto em suas propostas pedagógicas. O fato de ser uma instituição pública ainda não significa que ela seja de igual acesso e permanência. Esses aspectos são particularmente importantes para pensarmos que a formação de professores no Brasil se situa dentro deste contexto histórico da Universidade como uma instituição própria de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela violência fundadora. Violência que se reinventa a cada dia e encontra diferentes formas de destruir o outro, de negar o que difere, de invisibilizar o dissidente, o que não se cala, o que reivindica, o que protesta. Porém, para além de nossas insuficiências, resistências, conquistas e reinvenções formadoras, nos assombra um perigo muito maior, que tem início no Golpe de 2016 e continua avançando no caminho da destruição da universidade pública.

Universidade que, dentro de suas limitações estruturais e epistêmicas, tem desenvolvido a formação de professores, em sua maioria jovens oriundos das classes populares. Em nosso curso de Pedagogia, em sua grande maioria, os alunos são egressos da escola pública e sua permanência na universidade tem sido dificultada pelo contingenciamento de recursos. Na continuidade dos cortes e da destruição da educação pública, outra ameaça que paira e tem nome é o FUTURE-SE.

Em rápida análise, pode-se afirmar que ele inviabiliza a existência das universidades como instituições públicas.

O projeto representa a negação da educação superior como direito; a transferência de patrimônio das instituições para organizações sociais; transforma a ciência em moeda de troca com transferência do conhecimento produzido para a iniciativa privada; atribui aos pesquisadores, professores, gestores a tarefa de angariar recursos para manter a instituição; desconsidera a formação de professores como área de interesse para esse novo modelo, pois as universidades se manteriam pela venda de seus produtos, e fico me perguntando: o que teríamos para oferecer ao mercado?

A discussão que desejamos empreender teve início com questões que se recolocam no tempo presente, mas que se estão fundadas em problemáticas anteriores de negação da diversidade, da invisibilização do outro e do silenciamento sobre esses outros que nos constituem como humanidade e como planeta. Pretende ser uma reflexão que nos remeta a pensar para além de um campo de pesquisa, que considere a complexidade que envolve a educação e, nela, a formação de professores para além do imediato e do específico. Pensar a vida, a existência humana e suas relações no e com o mundo, para além desse tempo. Permanece em aberto a discussão e fica explícita a necessidade de avançarmos no debate sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Superior, sobre a desigualdade, sobre a negação e sobre a invisibilização do outro. Debate que precisa nos conduzir a ações que contribuam para pensarmos esse outro planeta, indispensável para a continuidade da vida.

Referências

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*: Brasília, 2004.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino. *Diário Oficial da União*: Brasília, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 5 ago. 2019.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e

Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 4 ago. 2019.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. *A queda do céu: palavras de um Xamã Yanomami*. Tradução: Beatriz Perrone-Moisés. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, A. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MIGNOLO, W. Prefácio. In: PALERMO, Z. *Des/colonizar la universidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2015, p. 7-12.

SOUSA SANTOS, B. de. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra/Portugal: Editora Almedina, 2020.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-43.

Impacto das novas diretrizes curriculares para formação docente na carga horária dos cursos de licenciatura em História – uma análise inicial⁵⁰

Mauro Cezar Coelho
Andrei Lucas Reis Vasconcelos
Francisco Jorge Oliveira Da Silva

Nas três últimas décadas, a formação de professores tem se mantido na pauta das discussões sobre Educação. Isso pode ser percebido não somente pelo volume de publicações sobre formação de professores, mas, sobretudo, pelas mudanças nas políticas públicas reguladoras dos processos de formação docente⁵¹. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, o Conselho Nacional de Educação (CNE) formulou três diretrizes nacionais para a formação de professores – em 2002, 2015 e 2019 (BRASIL, 2002a; BRASIL, 2015a; BRASIL, 2019a).

50 O texto sistematiza questões tratadas na reunião de trabalho compartilhada com a professora Cristiani Bereta da Silva “A pós-graduação no Brasil e o ensino de história”. Na oportunidade, foram apresentados alguns dados da pesquisa institucional Formação de professores de História: uma análise dos cursos de licenciatura em universidades públicas (2002-2019), financiada pela Universidade Federal do Pará e coordenada pelo professor Mauro Cezar Coelho.

51 Um levantamento feito na Scielo (<https://scielo.org/>), a plataforma de disponibilização e acesso a artigos em periódicos científicos, constatou a existência de 3553 artigos relacionados à formação de professores. A considerar a série contínua de artigos disponibilizados na plataforma, a partir do ano de 1990 até o ano de 2019, o crescimento foi da ordem de 13.400%: do ano de 1990, estão disponibilizados dois artigos sobre formação docente e, em 2019, 268 artigos. A curva de crescimento ocorre na década de 2000, especialmente a partir do ano de 2005.

Em que pesem as diferenças entre elas, pode-se perceber um certo padrão nas intervenções do CNE. A busca por maior interlocução entre os processos de formação docente e os problemas vivenciados pela Escola e a assunção de que boa parte destes últimos tem relação com a atuação de professores pautam a ação daquele conselho e orientam as frequentes mudanças nos perfis de formação. Neste texto, pretendemos discutir brevemente tais alterações e sopesar o impacto das mudanças previstas pela Resolução CNE/CP 02/2019 nos atuais percursos de formação de professores de História.

Para tanto, consideraremos a seguir os Projetos Pedagógicos de Curso de Licenciatura em História de 52 instituições públicas. Pretendemos sopesar as mudanças a serem implementadas na carga horária dos cursos, diante do que determina a resolução supracitada. Nesse sentido, consideraremos neste trabalho o modo pelo qual a carga horária é distribuída nos projetos em vigor, tendo em vista três dimensões da formação: o conhecimento do saber de referência, o conhecimento dos saberes da docência e a prática orientada.

Diretrizes de Formação Docente - o professor e a salvação da Escola

A introdução dos processos de avaliação da Educação Básica demarcou uma inflexão no discurso sobre os problemas da Educação: a crescente responsabilização dos agentes escolares pelo fraco desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala (PASSONE, 2014; OLIVEIRA JUNIOR; CALDERON, 2014). Não por acaso, a reflexão que fundamenta as novas diretrizes vê o professor como o principal fator de melhoria das condições de oferta. Em uma de suas manifestações, após registrar o aumento do acesso à Educação Básica, o CNE situa o principal desafio a ser enfrentado:

Entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação destaca-se o **preparo inadequado dos professores** cuja formação, de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que **não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente**, entre as quais se destacam: orientar e mediar o ensino para a aprendizagem

dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (BRASIL, 2001a, p. 3-4, grifos nossos).

A citação demarca o lugar que a formação docente passa a assumir na discussão pública sobre a Educação. O Parecer CNE/CP n. 9/2001 aponta o norte das reflexões e encaminhamentos do CNE quanto à formação de professores: aproximar a formação das questões e problemas vividos pela Escola, enfatizando, especialmente, os processos de ensino e aprendizagem. De fato, a LDB já encaminha essa postura, ao considerar como fator constituinte da formação o contato com a Escola e ao definir a carga horária mínima para a prática de ensino (BRASIL, 1996, artigos 61 e 65).

Essa premissa incorporada à LDB está expressa nas diretrizes subsequentes. O parecer supracitado, além criticar as concepções de prática presentes nos percursos curriculares (BRASIL, 2001a, p. 23-23), sugere a ampliação da carga horária prática, distinguindo a prática como observação, ambientação e aprendizado e a prática como concretização do que foi aprendido e, também, de novos aprendizados e experimentações. Não por outra razão, a resolução que institui a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em 2002, amplia a dimensão prática dos percursos curriculares: de 300 horas, estabelecidas pela LDB, para 800 horas (BRASIL, 2002b, artigo 3). Desde então, pelo menos $\frac{1}{4}$ da carga horária dos cursos de formação de professores está destinada à aprendizagem no campo de trabalho: a Escola (BRASIL 2002a, artigos 12 e 13).

Nesse sentido, a legislação nacional acerca da formação de professores, desde a década de 1990, incorpora as reflexões dos campos de pesquisas que se ocupam da temática. No que tange à formação de professores de História, a literatura especializada é pródiga em críticas a alguns pontos: o descompasso entre o saber de referência e os saberes da docência, a ausência de vínculos com a Escola e seus desafios e o silêncio acerca das questões que mobilizam crianças e adolescentes em idade escolar (FERREIRA; FRANCO, 2008;

CAVALCANTI, 2018; COELHO; COELHO, 2018). Os pareceres que orientam cada uma das resoluções que estabelecem novas diretrizes curriculares para a formação de professores ocupam-se com estas questões.

Em 2001, o parecer enfatizava crítica aos processos formativos, indicando como eles se distanciavam da Escola e de suas questões (BRASIL, 2001a, p. 15). Os pareceres subsequentes, no entanto, assumem, de modo mais incisivo, um posicionamento prescritivo – o Parecer de 2015 recomenda a vinculação entre os processos de formação docente e os sistemas de ensino e ressalta a importância do conhecimento sobre a Escola e o seu público, introduzindo a noção de uma Base Comum Nacional para a formação de professores (BRASIL, 2015b, p. 23-55). O Parecer de 2019 reitera as críticas e reflexões presentes nos pareceres antecedentes (BRASIL, 2019b, p. 13-14).

Tomemos o Parecer de 2015 como exemplo. Ele encaminha uma longa reflexão sobre a situação da formação docente no país, baseada na análise dos sistemas educacionais, apontando os obstáculos a serem superados (BRASIL, 2015b). Depois, ele condiciona a superação de tais desafios ao estabelecimento de relações entre os processos de formação docente e as questões que delimitam a Educação Básica, por meio da vinculação entre as diretrizes de ambas as formações (BRASIL, 2015a). O mesmo encaminhamento é adotado no Parecer de 2019: relacionam-se os baixos indicadores de aprendizagem na Educação Básica aos processos de formação de professores (BRASIL, 2019b, p. 4-9).

Os pareceres das três diretrizes encaminham, portanto, à compreensão de que os professores da Educação Básica são despreparados, pois não possuem a competência necessária para enfrentar os problemas hodiernos da Educação Nacional. Essa condição da docência decorreria, em larga medida no país, dos processos de formação inicial e continuada de professores. Isto não quer dizer que outros fatores não concorram para as mazelas da Educação Nacional. Os pareceres os reconhecem, mas assumem a formação docente como o fator determinante.

Essa postura é consonante com aquelas que assumem os resultados das avaliações em larga escala como índices confiáveis dos problemas da Educação Nacional e como testemunhos das fragilidades do trabalho desenvolvido por agentes escolares, professores, especialmente. Ela vai de encontro, todavia,

às críticas a tais avaliações e aos seus desdobramentos. Em artigo que analisa as dissertações e teses sobre o sistema de avaliação do Estado de São Paulo, Rafael G. de Oliveira Júnior e Adolfo I. Calderón (2014) afirmam que os estudos tendem a apontar que tais avaliações refletem perspectivas mais afinadas com as necessidades do mercado. Eric Passone (2014), em pesquisa sobre a adoção de incentivos monetários para professores, com vistas ao alcance de metas que tenham impacto no desempenho de estudantes da Educação Básica nas avaliações em larga escala, concorda que a responsabilização das escolas e dos agentes escolares desconsidera as condições efetivas em que se encontra o sistema escolar brasileiro. Andréia M. Chirinéa e Carlos F. Brandão (2015), em trabalho sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apontam duas particularidades das atuais políticas de verificação da qualidade do sistema educacional: em primeiro lugar, elas estão menos preocupadas com a formação do cidadão para que ele participe ativamente da vida política e social do país do que com sua capacitação para o mercado de trabalho; em segundo lugar, sustentam que o IDEB não é um indicador da qualidade da Educação ofertada, mas um indicador do fluxo e do desempenho escolar.

Mesmo diante de críticas dessa ordem, o Parecer CNE/CP n. 22/2019 introduz uma mudança significativa na formulação de diretrizes curriculares para os cursos de formação. Tal como os anteriores, ele relaciona os baixos indicadores de aprendizagem dos estudantes brasileiros, apontados pelos instrumentos de avaliação, ao desempenho de professores (BRASIL, 2019b, p. 4-9). Ao contrário dos demais pareceres, porém, ele promove uma mudança na relação entre a Educação Básica e os percursos de formação docente, ao subordinar estes últimos àquela. A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica [BNCC] (BRASIL, 2018) é assumida como o parâmetro a partir do qual a formação docente deve ser balizada. (BRASIL, 2019b, p. 1 e 11-13). Os princípios e finalidades daquele documento e a sua estrutura são tomados como fatores condicionantes dos percursos de formação inicial e continuada de professores. Isso pode ser percebido por meio das considerações sobre as competências docentes.

O parecer de 2019 aponta a necessidade de os processos de formação docente levarem em conta as competências gerais previstas para a Educação

Básica, conforme a BNCC. Daí decorre a proposição de que a formação docente se ocupe com o desenvolvimento de competências específicas da docência.

Nesse contexto, é essencial ressaltar que as competências que os professores precisam desenvolver são específicas, e vão além das competências da BNCC. Espera-se, de um bom profissional da área, que ele esteja preparado para articular estratégias e conhecimentos que permitam também desenvolver essas competências socioemocionais em seus estudantes, considerando as especificidades de cada um e estimulando-os em direção ao máximo desenvolvimento possível. Ao longo da formação no nível superior, **os licenciandos devem construir, portanto, uma base robusta de conhecimento profissional que lhes permita agir sobre a realidade, apoiar as aprendizagens dos estudantes com os quais estão trabalhando, e que lhes ofereça bases substanciais para continuarem aprendendo ao longo de sua carreira.** (BRASIL, 2019b, p. 12, grifos nossos).

A formação, então, é percebida como um processo de aquisição de competências que permitam aos professores o desenvolvimento de outras competências nos estudantes da Educação Básica. Isso implica em uma formação que supere a dicotomia Teoria/Prática e que esteja vinculada a uma política comprometida com a valorização profissional e a alguns princípios na organização dos currículos dos cursos de formação inicial, dentre os quais, destacam-se:

(b) reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que estão inerentemente alicerçados na prática escolar, [...]; (c) respeito pelo direito de aprender dos licenciandos, e compromisso com a sua aprendizagem, como valor em si mesmo e como forma de propiciar experiências de aprendizagem exemplares, que o professor em formação poderá vivenciar com seus próprios estudantes no futuro; [...] (g) integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto em relação aos conhecimentos específicos da área de conhecimento ou componente curricular que será objeto do ensino do futuro professor; (h) centralidade

da prática [...]; (i) reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino; (j) engajamento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio obrigatório; (k) estabelecimento de parcerias formalizadas entre escolas, redes ou sistemas de ensino e instituições locais [...]. (BRASIL, 2019c).

O excerto em destaque permite, de um lado, evidenciar como o CNE vincula os processos de formação de professores às questões e problemas da Escola; de outro, faculta a percepção do lugar que a prática assume nas formulações do mesmo conselho – meio de superação dos descompassos entre os cursos de formação docente e a Educação Básica. Esta ênfase na prática está relacionada a um conjunto de fatores presentes nos discursos (acadêmicos ou administrativos) sobre a formação docente, mas que no parecer assumem significado distinto.

Ao vincular os problemas da Escola e o aproveitamento dos alunos à atuação dos professores e ao ampliar a dimensão prática dos percursos curriculares, as diretrizes recentemente aprovadas superdimensionam a experiência como parte do processo de formação. Isso não significa, como se verá a seguir, um aumento da carga horária prática, mas uma reorganização da carga horária, com vistas à restrição da formação ao que estabelece a BNCC.

O sentido das últimas diretrizes, então, pode ser assim formulado: se o problema da Educação Básica é o professor que não saber atuar na Escola hodierna e não consegue superar os seus desafios, as diretrizes encaminham a formação de um novo professor – menos ocupada com os saberes de referência, com as questões teórico-filosóficas que demarcam tanto aqueles saberes quanto os saberes da docência e mais voltada para as questões operacionais da atuação docente.

Essa postura merece reflexão específica, a qual ultrapassa os nossos objetivos. Adiantamos aqui, porém, algumas de suas fragilidades. Ao restringir a formação docente à aquisição de competências que facultam ao professor a operacionalização da BNCC, em um contexto de culpabilização da Escola e dos agentes escolares, as novas diretrizes enfraquecem a docência, em lugar de promover a sua valorização. Ademais, elas acabam por conceber o professor como um operador e não como um intelectual, com sólida formação na área

do conhecimento em que atua. E, nesse sentido, ela circunscreve a formação à aquisição de saberes previstos no ordenamento curricular da Educação Básica, deixando pouco espaço para conhecimentos fundamentais para a construção de uma visão circunstanciada de sua área de formação, de uma bagagem que permita a autonomia, a crítica e, eventualmente, a subversão desse mesmo ordenamento.

Impactos das diretrizes nos percursos curriculares de formação em História

A seguir, consideraremos os impactos das últimas diretrizes (BRASIL, 2019a) nos percursos de formação das licenciaturas em História. Nosso objetivo é demonstrar que elas anunciam uma reformulação inédita nos processos de formação de professores de História consolidados no país. Para tanto, consideraremos, somente, a distribuição da carga horária.

O recorte se justifica porque, em primeiro lugar, a resolução de 2019 restringe, de modo considerável, o arbítrio dos colegiados dos cursos de formação de professores na formulação dos percursos curriculares. Ela estipula como devem ser distribuídas as 3.200 horas de carga horária mínima, por meio de três grupos de atividades curriculares, cujo escopo está definido pela legislação. Ademais, a análise da distribuição da carga horária deixa entrever como os colegiados dos cursos de formação de professores de História (e, portanto, a comunidade de historiadores atuante nas instituições de ensino superior) priorizam determinados saberes, pois lhes reservam maior espaço nos percursos curriculares. As diretrizes recentemente aprovadas encaminham uma concepção de formação docente, alicerçada na prática e orientada pela BNCC. Uma e outra alteram a formação de modo decisivo e estão fundamentadas em escolhas teóricas, na adoção de posturas políticas acerca da Educação e de seu caráter público, e na compreensão do que significa a Educação Básica, como projeto de formação, como exercício da cidadania e como estratégia de superação de desigualdades. Tais questões devem ser pormenorizadas e discutidas. Não é o que faremos aqui.

Nossa intenção, neste momento, é avaliar como os percursos dos cursos de licenciatura em História serão alterados, levando em conta a estrutura

de formação definida pelas diretrizes, tendo a distribuição da carga horária como foco de nossa atenção. Para tanto, consideramos primeiramente o modo pelo qual a carga horária é ordenada no documento legal; em seguida, apresentaremos o atual perfil dos percursos de formação de professores de História, a partir de uma análise da distribuição de carga horária, por meio do estudo de 84 percursos de formação; finalmente, diante dos últimos dados, sopesaremos o impacto das diretrizes na carga horária dos cursos.

As diretrizes propostas estabelecem que a formação de professores deve promover o desenvolvimento de três “competências gerais docentes”, as quais estão relacionadas a três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Cada uma destas dimensões é composta por competências específicas. Quanto à primeira: “dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; reconhecer os contextos da vida dos estudantes; conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais”. No que concerne à prática, planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades (BRASIL, 2019a, Artigo 4º).

Em relação à terceira dimensão:

[...] comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (BRASIL, 2019a, artigo 4º).

Tais competências organizam os cursos de licenciatura, incidindo sobre a carga horária. As diretrizes mantêm o volume total de 3.200 horas-relógio como carga-horária mínima, divididas em três grupos: um grupo voltado para a base comum de formação docente, com 800 horas; um grupo ocupado com a aprendizagem dos saberes de referência, com 1.600 horas; e um grupo destinado à prática pedagógica, com 800 horas (BRASIL, 2019a, artigo 11).

O primeiro e o segundo grupos conformam as maiores novidades das diretrizes propostas: um deve voltar-se para o desenvolvimento daquelas competências e de outras temáticas, como legislação educacional, fundamentos didáticos, metodologias de ensino, gestão escolar, conhecimento do ambiente escolar, teorias da aprendizagem e estudos sobre a criança e o adolescente, as quais são percebidas como comuns à docência (independentemente da área do conhecimento); o outro deve ter a BNCC como parâmetro do conhecimento a ser abordado nos processos de formação (então, como se pode perceber, não é a área do conhecimento e seus problemas que determinam os saberes e as questões a serem tratadas no percurso de formação, mas o rol de conteúdos previstos pela BNCC).

Considerando apenas a carga horária estabelecida pela resolução, temos que os saberes vinculados à docência ocupam $\frac{1}{4}$ da carga horária dos cursos de licenciatura, modalidade na qual se graduam os professores de História. Tendo em conta que a carga horária prática, compreendendo práticas curriculares e estágios, abarca outro $\frac{1}{4}$ da carga horária mínima dos cursos, temos que os saberes de referência (sempre vinculados ao que estabelece a BNCC) deverão ser abordados na metade restante da carga horária mínima dos cursos, conforme aponta a tabela 1.

Tabela 1: Distribuição da carga horária em cursos de licenciatura

Grupo	Carga Horária	Volume
I – BNC da Formação Docente	800 horas	25%
II – Conteúdos das áreas, conforme a BNCC	1.600 horas	50%
III – Prática Pedagógica	800 horas	25%
Total	3.200 horas	100%

Fonte: Resolução CNE/CP 02/2019, artigo 11.

A organização proposta pelas novas diretrizes configura um quadro muito distinto do modo como se estruturam os cursos de licenciatura em História. Em análise recente sobre os cursos de formação de professores de História, considerando cursos de licenciatura oferecidos por dez universidades públicas, constatou-se que, em média, a carga horária equivalente ao Grupo I corresponde a 12, 22% (COELHO; COELHO, 2018, p. 13). Nesta oportunidade, ampliou-se o volume dos cursos analisados – 84 percursos curriculares de 52 instituições, conforme tabela a seguir:

Tabela 2: Instituições dos cursos pesquisados

Instituição	Instituição	Instituição	Instituição
Instituto Federal de Goiás	Instituto Federal do Pará	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	Universidade de Pernambuco
Universidade do Estado da Bahia	Universidade do Estado de Minas Gerais	Universidade do Estado de Santa Catarina	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Universidade Estadual da Paraíba	Universidade Estadual de Alagoas	Universidade Estadual de Goiás	Universidade Estadual de Londrina
Universidade Estadual de Maringá	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Universidade Estadual de Roraima	Universidade Estadual de Santa Cruz
Universidade Estadual do Maranhão	Universidade Estadual do Paraná Campus de Paranaíba	Universidade Estadual Paulista	Universidade Federal da Fronteira Sul
Universidade Federal da Grande Dourados	Universidade Federal da Integração Latino-Americana	Universidade Federal de Alagoas	Universidade Federal de Alfenas
Universidade Federal de Campina Grande	Universidade Federal de Goiás	Universidade Federal de Mato Grosso	Universidade Federal de Mato Grosso
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade Federal de Rondônia	Universidade Federal de Roraima
Universidade Federal de Santa Catarina	Universidade Federal de São João del-Rei	Universidade Federal de São Paulo	Universidade Federal de Uberlândia
Universidade Federal do Amapá	Universidade Federal do Ceará	Universidade Federal do Espírito Santo	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Universidade Federal do Maranhão	Universidade Federal do Oeste do Pará	Universidade Federal do Pampa	Universidade Federal do Pará
Universidade Federal do Piauí	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Universidade Federal do Tocantins	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Universidade Federal Fluminense	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Fonte: E-mec – levantamento feito em setembro de 2019.

A tabela 2 apresenta o rol de instituições cujos percursos de formação para professor de História foram analisados. Primeiramente, um esclarecimento sobre os dados. Os percursos curriculares foram levantados dos sítios das instituições, na rede mundial de computadores, a partir de levantamento feito na plataforma *E-mec*. Para esse estudo, consideramos as instituições

públicas e, evidentemente, aquelas cujos percursos estão disponibilizados na rede. São 52 instituições, espalhadas por todo o território nacional: oito no Centro-Oeste, quatorze no Nordeste, nove na região Norte, doze no Sudeste e nove na região Sul. Elas oferecem 84 percursos formativos, pois enquanto 32 delas possuem apenas um Projeto Político Pedagógico ativo, quatorze dispõem de dois projetos, três executam três (simultaneamente), duas promovem quatro projetos cada uma e uma delas oferece sete licenciaturas em História, com percursos independentes, mas relacionados.

O volume total de dados permite a formalização de um quadro representativo da formação oferecida no país, pois ele representa 34% dos cursos de formação de professores de História, na modalidade presencial, em instituições públicas⁵². Em relação a esse volume de dados, nos detivemos, exclusivamente, no modo pelo qual a carga horária foi distribuída pelas diversas atividades curriculares. Para tanto, tomamos por base os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), disponibilizados na rede mundial de computadores. Neles, atentamos para as atividades curriculares e a carga horária que lhes era correspondente.

Tais atividades, tal como no estudo anterior (COELHO; COELHO, 2018), foram classificadas em doze categorias que agregam as atividades em acordo com sua finalidade: a) as Propedêuticas, voltadas para saberes de natureza instrumental, como o domínio da leitura de mapas, o domínio no uso da língua etc.; as Historiográficas, ocupadas com os estudos sobre a produção historiográfica relativa a períodos (antiguidade, medievo, modernidade, contemporaneidade); as Teóricas, destinadas ao estudo da evolução da disciplina e de seus procedimentos; as referidas ao Artigo 26 da LDB, comprometidas com a Educação para as Relações Étnico-Raciais; as voltadas para o Patrimônio, relacionadas à manutenção e preservação do patrimônio histórico; as referentes à Formação Docente, vinculadas aos saberes da docência, conforme expresso nos PPCs; as concernentes à dimensão Interdisciplinar da formação (como Filosofia, Geografia etc.); as que se voltam para a elaboração do trabalho

52 Esse percentual foi formulado a partir da totalidade de cursos de licenciatura ou licenciatura e bacharelado com gratuidade no Brasil, disponível na rede mundial de computadores no seguinte endereço eletrônico: <http://emec.mec.gov.br/>. No começo de nossa pesquisa eram totalizados 246 cursos com os critérios supracitados, distribuídos por 95 instituições públicas do país.

final do Curso, de natureza Monográfica; as Práticas, tal como definido pela legislação; os Estágios, da mesma forma; as Optativas, reunindo as atividades sobre os quais os discentes têm algum grau de escolha, conforme definido pelos PPCs; e, finalmente, as Atividades Acadêmico Científico-Culturais, voltadas para atividades acadêmicas realizadas ao longo da formação inicial. Por meio de tais categorias, buscou-se verificar como as licenciaturas analisadas organizam seus percursos curriculares e privilegiam certos saberes. Nos interessa perceber, por meio da distribuição da carga horária, como são dimensionados o saber de referência, o conhecimento dos processos de ensino e aprendizagem e o conhecimento sobre o aluno.

Conforme já apontou Flávia Caimi, em análise sobre trinta percursos curriculares (CAIMI, 2013), os cursos de licenciatura estão atrelados à perspectiva cronológico-linear, tendo a história da Europa como eixo a partir do qual as demais histórias se organizam. Os percursos curriculares, então, são organizados por sobre uma estrutura de disciplinas historiográficas que dão sentido à formação (COELHO; COELHO, 2018). Não é diferente com os percursos que analisamos; as disciplinas estruturantes, pautadas na periodização quadripartite, são ordenadas em progressão cronológica – História Antiga [I e II ou do Ocidente e do Oriente], História Medieval [I e II ou do Ocidente e do Oriente], História Moderna [I e II], História Contemporânea [I e II], História da América [I, II e III ou Colonial, Independente e Republicana], História do Brasil [I, II, III e IV ou Colonial, Imperial e Republicana] e as disciplinas que se ocupam das histórias locais [Amazônia, Nordeste, Paraíba, Rio Grande do Sul etc.].

Além dessas, há um conjunto de disciplinas de caráter teórico metodológico que tratam tanto da trajetória da área quanto dos procedimentos investigativos que lhe são próprios: as teorias (Teoria da História I e II e congêneres) e as metodologias [Metodologia da História ou Metodologia da Pesquisa Histórica (I e II)]. Acompanham esse eixo de disciplinas de caráter teórico, disciplinas voltadas para o intercâmbio com outras áreas do conhecimento (Antropologia, Geografia, Filosofia e Sociologia) e as disciplinas que tratam de temas impostos pela legislação, como História da África e História Indígena e do Indigenismo. Culminam essa sequência as disciplinas de natureza monográfica, que articulam todas as disciplinas do curso.

Este é o escopo da formação. A ele vinculam-se outras disciplinas que assumem dimensões diversas. Em alguns casos, as disciplinas de caráter propedêutico se ocupam com os métodos da ciência; em outros, com o domínio do léxico (Metodologia do Trabalho Científico e Língua Portuguesa e produção de textos, por exemplo). As disciplinas de natureza optativa também parecem obedecer a lógicas diversas – em algumas instituições o leque de possibilidades é tão amplo que abarca disciplinas de todas as áreas do conhecimento (UEMA)⁵³, em outras, as disciplinas com esse caráter estão circunscritas a certas áreas do conhecimento (UNILAB)⁵⁴.

Tal escopo é acrescido de disciplinas voltadas para o saber docente. Salvo pelo caso das práticas e dos estágios, os quais estão ordenados pelas diretrizes em vigor, as demais disciplinas identificadas com a docência estão agrupadas no início ou no final do curso – em um e outro caso, elas parecem ocupar a mesma função: proceder a instrumentalização daquilo que será ou foi aprendido nas disciplinas de caráter historiográfico.

Temos, então, que os percursos de formação dos professores de História expressam a compreensão de que o fator fundamental em uma Licenciatura em História é o trato com o saber historiográfico. Ao assumir tal postura, os percursos sugerem que os demais saberes têm a função de garantir a instrumentalização do saber historiográfico para fins didáticos. Eles, então, não reconhecem a especificidade do saber escolar e tampouco consideram a natureza particular da História Ensinada. Isto fica particularmente claro quando consideramos a distribuição da carga horária.

53 Na Universidade Estadual do Maranhão – campus São Luís, há uma maior amplitude de áreas do conhecimento, como Arquitetura, Direito, Política e Economia, no rol de suas optativas, disponíveis na página 23 de seu projeto pedagógico. A exemplo das matérias de Cidade e Arquitetura, Direito Comercial, Ciências Políticas, Economia Brasileira, Economia Clássica e Economia Neoclássica e Keynesiana.

54 Na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – campus Ceará, há diversas disciplinas voltadas para antropologia, sociologia, visíveis na página 53 de sua proposta pedagógica. Como exemplo maior dessa diversidade de estudos sociais e que ampliam a discussão étnico-racial, destacamos: História do Racismo e Antirracismo no mundo atlântico; Relações Brasil-África: cooperação e geopolítica contemporânea no Atlântico e afins.

Tabela 3: Distribuição da carga horária por Região, segundo sua natureza e atividades (%)

Natureza das Atividades	Atividades	Região				
		CO	NE	N	SE	S
Saber de Referência	Artigo 26/LDB	4,37	3,00	4,41	2,44	3,42
	Historiográficas	28,13	31,50	29,83	27,18	27,45
	Interdisciplinaridade	5,91	5,10	4,15	6,45	6,96
	Patrimônio	0,41	0,30	0,12	0,98	0,49
	Teóricas	9,29	5,10	8,17	8,32	8,41
	Monografia	2,96	1,7	4,30	2,55	2,70
	Optativas	4,02	6,00	5,23	7,90	6,22
	Propedêuticas	2,44	2,50	1,65	2,35	3,56
Práticas	Estágio Supervisionado	12,78	16,00	12,92	12,77	13,91
	PCC	11,72	10,80	11,03	12,34	11,25
Formação Docente	Formação Docente	11,59	11	11,57	10,36	8,70
Atividades	Atividades	6,38	7,00	6,62	6,36	6,93
Total		100	100	100	100	100

Fonte: Projetos Políticos de Curso – Levantamento feito pelos autores, março de 2020.

A tabela 3 aponta a média de distribuição de carga horária pelas atividades curriculares, conforme a classificação proposta anteriormente, por região, considerando os 84 percursos levantados. Os dados reiteram as conclusões alcançadas em estudo anterior. (COELHO; COELHO, 2018). A primeira questão que notamos é uma significativa coerência na repartição da formação inicial de professores de História. Em que pesem as diferenças entre as médias regionais, fica claro que a maior parte da carga horária é destinada às atividades voltadas para o trato do saber de referência, representado pelas atividades reunidas nas categorias Artigo 26/LDB, Historiográficas, Interdisciplinaridade, Patrimônio e Teóricas. Considerando cada região, temos que tais atividades compreendem 48,11% no Centro-Oeste, 45% no Nordeste, 46,68% no Norte, 45,37% no Sudeste e 46,73% no Sul. Outras atividades, relacionadas ao escopo, são as disciplinas de caráter optativo, as propedêuticas e as destinadas à elaboração da monografia – elas representam, em média, 9,42% da carga horária da formação inicial nos cursos

oferecidos no Centro-Oeste, 10,2% no Nordeste, 11,18% no Norte, 12,8% no Sudeste e 12,48% no Sul.

Temos então que, em média, a formação inicial destina mais da metade da carga horária dos cursos para as reflexões relacionadas, direta ou indiretamente, ao saber de referência: 57,53% no Centro-Oeste, 55,2% no Nordeste, 57,86% no Norte, 58,17% no Sudeste e 59,21% no Sul. As práticas e os estágios estão estabelecidos pela legislação anteriormente em vigor. Elas ocupam, também em média, 24,5% no Centro-Oeste, 26,8% no Nordeste, 23,95% no Norte, 25,11% no Sudeste e 25,16% no Sul. O restante da carga horária é ocupado pelas atividades acadêmicas, tal como previa a legislação, e os saberes da docência. Temos, então, o seguinte quadro, considerando as médias por região.

Tabela 4: Distribuição de carga horária, nos PPCs em vigor (%)

Natureza das Atividades	Região				
	CO	NE	N	SE	S
Saber/Referência	57,53	55,2	57,86	58,17	59,21
Práticas/Estágios	24,5	26,8	23,95	25,11	25,16
Atividades	6,38	7	6,62	6,36	6,93
Formação Docente	11,59	11	11,57	10,36	8,7
Total	100	100	100	100	100

Fonte: Projetos Pedagógicos de Curso – Levantamento feito pelos autores, março/2020.

Os dados acima reiteram o que os estudos sobre a formação docente vêm apontando: os cursos de licenciatura em História privilegiam o saber de referência e encaminham uma compreensão restrita do trabalho do professor (FERREIRA; FRANCO, 2008; CAIMI, 2013; CAVALCANTI, 2018; COELHO; COELHO, 2018). Os percursos curriculares sugerem que a formação do professor é entendida como a aquisição de controle sobre o saber de referência – o domínio da trajetória da produção historiográfica, das principais linhas teóricas e dos procedimentos de pesquisa. O saber docente ocupa lugar periférico na formação inicial, sugerindo a percepção dos saberes docentes como instrumentais – métodos e técnicas de transposição do saber histórico para fins didáticos.

Eles também encaminham a compreensão de que a única preocupação do professor de História é abordar a narrativa histórica didática – aquela

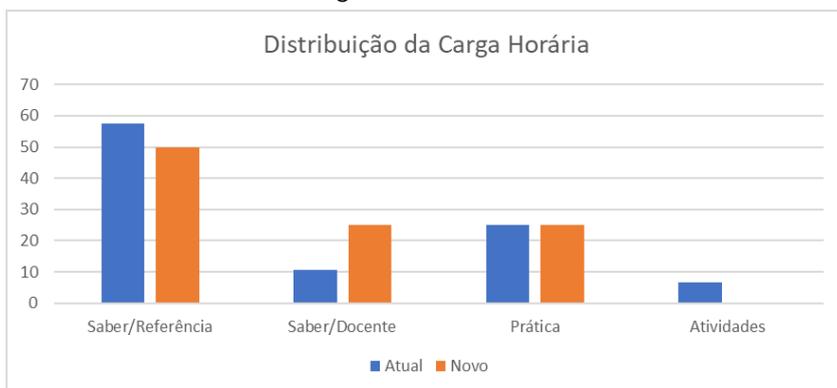
prevista no conteúdo curricular. As demais temáticas que envolvem a Escola, como as sociabilidades adolescentes, as questões relativas à aprendizagem, as relações étnico-raciais, as avaliações em larga escala e o sistema educacional, entre diversos outros fatores, não são percebidas como próprias da docência em História e, portanto, alheias à disciplina. Não por acaso, muitas das temáticas do campo do Ensino de História não são reconhecidas como próprias da área, como aponta estudo de 2019 (COELHO; BICHARA, 2019).

Nada mais avesso ao que as diretrizes estabelecem desde o início do presente século. A insistência na afirmação da especificidade dos cursos de licenciatura, caracterizada pela ênfase nos saberes que afetam à Escola e a sua função social, tem sido a tônica dos documentos legais que norteiam a formação docente. Em todos eles, a Escola, os sistemas de ensino e os estudantes são eleitos como a espinha dorsal a partir dos quais os cursos iniciais de formação de professores devem se estruturar. As diretrizes têm utilizado a distribuição da carga horária como forma de assegurar esse princípio.

A resolução de 2002 ampliava a carga horária prática. Enquanto a LDB previa 300 horas, as diretrizes aprovadas naquele ano instituíam o mínimo de 800 horas de carga horária prática e recomendavam que os conteúdos científicos e técnicos contemplassem todas as dimensões da docência. A resolução de 2015 avança, pois, além de manter as 800 horas de carga horária prática, estabelecia que 1/5 da carga horária total dos cursos, ou seja, 640 horas, fossem destinadas aos conteúdos relativos à formação do professor, circunscritos por uma base comum de formação. A resolução de 2019 vai além – sem prejuízo às críticas que lhe são pertinentes. Em primeiro lugar, ela restringe a formação docente ao que, em sua concepção, é do interesse da Escola e dos sistemas educacionais. É significativo, nesse sentido, a exclusão da carga horária voltada para atividades acadêmicas e culturais, a serem desenvolvidas a critério do licenciando. Em segundo lugar, ela amplia a carga horária voltada para formação do docente, de 640 horas para 800 horas. Nesse movimento, a resolução enfatiza que a docência antecede e tem primazia sobre o saber de referência. Assim, ela promove uma mudança decisiva nos processos de formação ao estabelecer uma distribuição da carga horária que, além de instituir uma base comum para a docência, independentemente da área do conhecimento na qual se forma o professor, ela remete a carga horária restante à BNCC da Educação Básica.

O quadro abaixo sintetiza, finalmente, o impacto das últimas diretrizes na distribuição da carga horária dos cursos de licenciatura – modalidade na qual se forma a maior parte dos historiadores do país – considerando o modo como, hoje, ela é dividida.

Quadro 7 – Demonstrativo do impacto das novas resoluções na Carga Horária dos cursos



O quadro evidencia a distância entre os percursos atuais e o que estabelece a nova resolução. Ele deixa claro que as novas diretrizes demandam o redimensionamento dos percursos curriculares de modo decisivo. Não apenas porque a nova resolução encaminha o aumento da carga horária de formação docente, mas porque a carga horária relativa ao saber de referência passa a estar submetida aos conteúdos previstos pela BNCC. A carga horária voltada para as atividades práticas não sofre alteração, ainda que o sentido da formação prática sofra inflexão.

Conclusões em curso....

As diretrizes aprovadas em 2019 demandam um imenso esforço da comunidade de professores de História, não importando qual o espaço de sua atenção. Ela impõe a necessidade de que professores formadores de professores e professores da Educação Básica dialoguem e considerem as questões e problemas que lhes afetam e, principalmente, que incidem sobre as crianças e os jovens inseridos na Educação Básica. Nosso objetivo aqui foi dimensionar o desafio, considerando a carga horária dos cursos de licenciatura em História.

A área de História se constitui tendo por base uma tradição bacharelesca e a concentração nos saberes que demarcam a pesquisa histórica, entendida como o estudo do passado. O investimento nas discussões sobre o ensino e, por conseguinte, na Escola e, nela, no lugar ocupado pela disciplina, sempre foi diminuto e periférico. A nova resolução convoca os historiadores a pensarem a formação de professor como o foco de sua atuação no Ensino Superior. Ela, no entanto, não representa o melhor caminho para enfrentar um vício da formação docente no país. Como outras análises deixarão claro, elas não foram suficientemente discutidas com a comunidade interessada, elas delegam demasiada importância à prática e, também, reduzem a formação docente à apropriação de procedimentos e o professor a um operador técnico de um saber estabelecido por outrem.

No entanto, só poderemos fazer frente às suas fragilidades se assumirmos o seu desafio: considerar, na formação do professor, as questões da Escola, da aprendizagem, das sociabilidades juvenis, entre outros fatores, como temas tão relevantes quanto o saber historiográfico. Isto, certamente, acarretará mudanças tão drásticas quanto as que a resolução anuncia, mas elas podem resguardar a condição do professor como um intelectual autônomo, podem melhor delinear a contribuição da História para a formação de crianças e adolescentes e podem reafirmar a função social da área, especialmente no que diz respeito à defesa da Democracia, do convívio com a Diferença e do respeito à Diversidade.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 2/2015b, aprovado em 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 22/2019b, aprovado em 7 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível

em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 9/2001a, aprovado em 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. p. 3-4 [grifos nossos]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002^a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015^a. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019a. 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). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002b. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Artigo 3º, incisos I e II. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 7/2019, aprovado em 4 de junho de 2019c. Alteração do prazo previsto no Art. 22 da Resolução CNE/CP n. 2, de 1º julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116791-pcp007-19-4&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 fev. 2020.

CAIMI, F. E. A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares. *Revista Latino-Americana de História*. V. 2, n. 6, p. 193-209, ago. 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6238676.pdf>. Acesso: 25 mar. 2020.

CAVALCANTI, E. V. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. *Educar em Revista*. Curitiba, v. 34, n. 72, p. 249-267, dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n72/0104-4060-er-34-72-249.pdf>. Acesso: 20 mar. 2020.

CHIRINEA, A. M.; BRANDAO, C. F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-461.pdf>. Acesso: 25 mar. 2020.

COELHO, M. C.; BICHARA, T. Ensino de História: uma incursão pelo campo. In: MONTEIRO, A. M.; RALEJO, A. (org.). *Cartografias da pesquisa em ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. P. 63-84.

COELHO, M. C.; COELHO, W. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03: Percursos de formação para o trato com a diferença? *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 34, p. 1-39, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e192224.pdf>. Acesso: 25 mar. 2020.

FERREIRA, M. M.; FRANCO, R. Desafios do ensino de história. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 79-94, jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/eh/v21n41/05.pdf>. Acesso: 25 mar. 2020.

OLIVEIRA JUNIOR, R. G.; CALDERON, A. I. Sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (1996-2011). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 939-976, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n85/v22n85a05.pdf>. Acesso: 25 mar. 2020.

PASSONE, E. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 44, n. 152, p. 424-448, jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n152/10.pdf>. Acesso: 25 mar. 2020.

Desconstruindo revisionismos não científicos no ensino de História

Márcia Elisa Teté Ramos

Pierre Vidal-Naquet, em 1987, diante dos negacionistas em relação ao Holocausto, considerava: “*Quede entendido, de una vez por todas, que no respondo a los acusadores, que no diálogo com ellos em plano alguno*”, pois os pressupostos embaixadores são muito discrepantes e um diálogo supõe um “*terreno común, um común respeto – em el encuentro – por la verdade*”. Vidal-Naquet ironiza: “*¿Podría imaginarse a um astrofísico dialogando com um “investigador” que afirmase que la luna está hecha de queso roquefort?*” (VIDAL-NAQUET, 1994, p. 14). Mas o que fazer, como professor ou professora, se um aluno ou aluna acredita que a lua é de queijo? Se um aluno ou aluna acredita na Ditadura Militar como tempos melhores, sem desordem, inflação e corrupção? Se esvanece a escravidão no Brasil, na medida em que os africanos escravizavam seus próprios irmãos? Se pensa que quem matou mais indígena foram os próprios indígenas ao guerrearem entre si? O que e como fazer, como professor ou professora de História, diante destas noções?

Recorro a um autor, associado ao pós-moderno, Bruno Latour. Parece estranho apelar a ele, se a ideia de o conhecimento histórico como mera representação/versão confronta meus próprios referenciais. Contudo, no Projeto colaborativo *An Inquiry Into Modes of Existence*, desenvolvido desde 2012, e no livro publicado no Brasil em 2019, Latour explica ser imprescindível que as instituições científicas retomem a credibilidade diante dos negacionismos e propõe o chamado por “diplomacia”, termo que desloca de sua preocupação com as ações humanas em relação à natureza, para pensar a aprendizagem histórica, como fazem outros autores (ex. LEGARDEZ, 2016).

É porque ideias anistóricas vêm sendo incorporadas na sociedade, e porque necessitamos compor um mundo comum que sugiro um procedimento diplomático, compartilhando experiências, saberes, conhecimentos dos alunos e das alunas, reconhecendo tais saberes como pertinentes/coerentes, mas me colocando como professora para modificar/reelaborar certos saberes do senso comum mediante a metodologia da história. Se tivermos a história especializada como parâmetro, quais saberes provenientes da turma são negociáveis, lembrando nem sempre termos do aluno ou da aluna apenas conhecimentos problemáticos?

O senso comum é composto por noções, saberes, ideias, *insights*, construídos de forma não científica (embora também fragmentos da ciência sejam incorporados), e permeiam a comunicação, a compreensão. Mais ainda: interferem na decisão e ação (TUTIAUX-NILLON, 2011, p. 24). Quando digo, junto com Martins (2017), que ideias problemáticas tendem a integrar o “senso comum”, o objetivo não é o de depreciar o corpo de saberes que o compõem.

Sem me distanciar da pedagogia diplomática, recupero a pedagogia do conflito discutida por Boaventura de Sousa Santos (1996), pedagogias aparentemente contraditórias, mas próximas no ponto que interessa no presente texto. Santos alerta sobre a banalização dos conflitos e do sofrimento humano vigentes, também acatando a importância de se colocar em pauta as perspectivas e os saberes diferenciados para desnaturalizar ideias eticamente problemáticas. Para este autor, é preciso desestabilizar a concepção de história harmoniosa, recuperando “a capacidade de espanto e indignação”, formando assim “subjetividades inconformistas e rebeldes” para o passado não se tornar presente, repetindo seus erros (SANTOS, 1996, p. 17). Santos enfatiza nosso poder de optar/decidir conforme um “projeto de comunicação e cumplicidade” – a diplomacia de Latour – por aqueles conhecimentos que nos levem a ações capazes de não reproduzir o sofrimento e a opressão (SANTOS, 1996, p. 17-18). Dialogando, instalando a dúvida em relação aos saberes circulantes e se pautando na História como ciência e não como mera opinião, é possível – mas nada garantido – construir conhecimentos mais fundamentados e satisfatórios para a vida prática.

A sala de aula se tornou um lugar não muito fácil de implementar a diplomacia na sua interface com a desestabilização do sujeito frente às representações comuns, frente ao revisionismo conservador que hoje se instaura de forma muito mais atraente conforme estratégias midiáticas. É uma concorrência desleal, um(a) professor(a) de uma escola pública lidar com a falta de infraestrutura, escassez de recursos didáticos e tecnologias, contra, por exemplo, materiais midiáticos amplamente financiados por determinados grupos sociais.

Neste texto, considero algumas características do revisionismo no intuito de identificar com o qual nos aliamos ou não e proponho modos de contração ao revisionismo não científico no ensino de História, considerando algumas estratégias: o uso escolar da fonte história; a contextualização e a empatia histórica; a relação entre passado e presente; a intersubjetividade e multiperspectividade e a multicausalidade.

Revisando o quê, como e por quem?

Não é original – pelo menos não deveria ser, em especial, entre os historiadores – a ideia de a escrita da história mobilizar sempre uma “revisão”. Como ciência em constante construção, o conhecimento histórico demanda revisão de fontes, de abordagens e de problematizações, com o “olhar para temas históricos a partir de diferentes pontos de vista (multiperspectividade), diferentes posicionamentos em ciência (controvérsia) e diferentes interesses/problemas do presente (pluralismo)” (VON BORRIES, 2018, p. 66). As pesquisas históricas criticam ou complementam outras pesquisas; portanto, o revisionismo não é um problema quando trabalha a favor da ciência histórica.

Dado que revisionismo é uma palavra “camaleônica” de diferentes sentidos e tem promovido mal-entendidos (TRAVERSO, 2007, p. 93), permitindo situar várias fases ou vertentes, destaco neste texto os principais significados em relação à escrita da história⁵⁵.

55 “Revisionismo” vem inicialmente de uma reparação jurídico-histórica, da revisão do Caso Dreyfus ocorrido na França no final do século XIX, em torno da acusação de traição feita ao capitão Alfred Dreyfus (VIDAL-NAQUET, 1994).

Demian Bezerra de Melo cogita a existência de um revisionismo questionador do marxismo já no início do século passado, mas nem sempre discrepante de seus pressupostos. Mesmo assim, alguns autores foram chamados de “traidores” (em relação ao marxismo, à esquerda) no interior do movimento socialista, como ocorreu com Bernstein (TRAVERSO, 2007, p. 94; MELO, 2014, p. 19), defensor da possibilidade de alcançar o socialismo por meios pacíficos, mediante uma reforma legislativa em sociedades democráticas, embora, segundo ele, o sistema acabaria ruindo devido às crises internas do capitalismo.

Quando adiante, na década de 1970-1980, se insere o termo “revisio- nismo” nos debates, “os historiadores queriam se referir a uma operação de revisão, de reinterpretção de processos históricos cujas narrativas e explicações até então eram consensuais”, como as narrativas oficiais, ou seja, emanadas do Estado ou mesmo de interpretações especializadas consagradas/tradicionais (MELO, 2014, p. 19). Tais revisionismos, abraçados pela Nova Esquerda, procuram romper com o eurocentrismo, com a história burguesa e com a inserção de outros grupos sociais na historiografia, como trabalhadores, mulheres, jovens, negros e indígenas.

Este tipo de revisionismo se consolida também no ensino de História. Na década de 1980, em especial no período chamado de redemocratização brasileira, debates procuravam se contrapor às políticas públicas para educação dos governos militares. A representação usual sobre o ensino tradicional de História a ser combatido vai se construindo, por exemplo, em Elza Nadai (1992/1993): memorização e a aula expositiva como métodos de ensino-aprendizagem; o conhecimento histórico como verdade obtida através da neutralidade e objetividade do historiador; tempo histórico associado à cronologia linear-evolutiva; história nacional que buscava identificação com a civilização europeia e o destaque dado aos eventos políticos, à ação de indivíduos extraordinários (em geral, homens, brancos e cristãos) e à contribuição, sem conflitos, de brancos, negros e indígenas na formação e progresso da nação. Atualmente, muitos destes componentes acima estão na História Pública como projeto de um grupo social, próximos aos revisionistas conservadores espalhados em múltiplas esferas sociais: da universidade à escola ou dos discursos políticos aos comentários no *Facebook*.

A nostalgia em relação a este ensino tradicional, geralmente, acontece em países em crise econômica e política, que se voltam para o nacionalismo e a nação é representada por um líder autoritário. Sim, estou falando do Brasil também. Conforma-se nesta sociedade a saudade de um passado mítico, supostamente glorioso: da família patriarcal, do ensino tradicional, dos papéis de gênero firmemente definidos, da hierarquia onde pobres, negros e indígenas “sabiam seus lugares na sociedade” e da religião como parâmetro moral (STANLEY, 2019). No Brasil, como acontecimento histórico, se deseja a reedição da Ditadura Militar, visto como um passado sem conflitos e crises, constrangido pelos inimigos da nação, os militantes comunistas⁵⁶.

O revisionismo conservador seria uma “virada à direita”, tanto em relação com uma narrativa histórica quanto de um ensino de História tradicionais. A historiografia está presente em autores como Furet, por exemplo, quando retomou a Revolução Francesa como uma “derrapagem”; ou seja, para este, “o processo histórico francês deveria se dirigir, inevitavelmente, para a democracia e o capitalismo”, se o período jacobino não tivesse “atrapalhado este curso” (MELO, 2014, p. 21). Para Demian Melo, embora Furet quisesse parecer desinteressado (não ideológico) em sua abordagem, chamou de “vulgata lenino-populista” ou “jacobino marxista” outras abordagens que o contrariavam (MELO, 2014, p. 23), enfatizando o conceito de “revolução” e não de democracia/progresso desejável (MELO, 2014, p. 25). Ainda: para Furet, segundo Melo, qualquer “movimento popular com propostas de transformação radical igualitarismo social irá necessariamente se transformar numa experiência totalitária” (MELO, 2014, p. 28).

É uma premissa da revisão histórica a ideia da existência de uma História canônica, repleta de lapsos e problemas que precisam ser desconstruídos. Porém, o revisionismo conservador se autoproclama inovador e procura deslegitimar os paradigmas estabelecidos pelos historiadores (TRAVERSO, 2007, p. 95) passando a trabalhar com a retórica moralista em alguns casos, ao invés de partir de dados empíricos, evidências, acúmulo de pesquisas sobre o assunto e discussões conceituais, haja vista a reabilitação de Mussolini e a ideia do fascismo como enraizado na esquerda por Rezo de Felice

56 Bauman denominou esta nostalgia por um passado que nunca existiu de retrotopia (BAUMAN, 2017, p. 10).

ou as justificativas para os crimes nazistas contra a humanidade postas por Ernest Nolte (MELO, 2014).

Dá para entender as razões de Pierre Vidal-Naquet não ter disposição para lidar com estes “adversários” revisionistas, pois sob a capa do discurso do revisionismo pode-se localizar o negacionismo. Tomo como exemplo os revisionistas chamados por Vidal-Naquet de assassinos da memória, aqueles revisores do Holocausto. Enquanto os revisionistas conservadores, como Nolte em 1986, aproximavam o nazismo do bolchevismo, sendo para ele o primeiro um extermínio de raça e o segundo um extermínio de classe, o negacionismo recusa totalmente o Holocausto⁵⁷. Mas para Soutelo, citada por Melo, os revisionistas conservadores “violam princípios metodológicos da historiografia” tanto quanto os negacionistas, talvez “de forma mais sutil” (SOUTELO, 2009, p. 100 apud MELO, 2013, p. 58).

Se denomina como revisionismo conservador aquele que revigora determinados personagens e acontecimentos, mas não usa a metodologia da história. Porém, muito desta historiografia é desenvolvida no espaço acadêmico, infringindo características consensualmente estabelecidas pelo paradigma historiográfico, específicas da natureza da construção do conhecimento histórico. Nos revisionismos não científicos são tratadas as temáticas polêmicas, controversas e, nos estudos sobre ensino e aprendizagem histórica (principalmente no campo investigativo da Educação Histórica), abraçam como referencial textos como *Coping with Burdening history* (Lidar com a história sobrecarregada) de Bodo Von Borries (2011).

A história se torna “difícil” (termo também utilizado, especialmente no Brasil) quando é um fardo para carregar, quando envolve, segundo Von Borries: a) histórias hostis entre grupos que acabam se desdobrando em um sistema de vingança sob uma inimizade herdada; b) a prevalência da história dos vencedores e a conseqüente obliteração e/ou esquecimento da história dos perdedores, evidenciando as relações de poder; c) a intenção dos perdedores em reverter a história dos vencedores recorrendo à memória coletiva ou mesmo à escrita da história; d) na perspectiva de sobrevivência,

57 Segundo Deborah Lipstadt, são quatro os pilares da negação: Auschwitz não seria um campo de extermínio; a documentação teria sido fabricada; muitos judeus não morreram, pois apenas teriam ido embora do país, e os testemunhos seriam mentirosos. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/salasocial-44897985>. Acesso em: 17 set. 2020.

termina-se silenciando/descartando as histórias hostis (VON BORRIES, 2011, p. 165-166). Nestes níveis de história sobrecarregada, a culpa, a vergonha, o ressentimento e o luto são constantes e herdados e, negligenciados ou silenciados, acabam cobrando das gerações do presente (VON BORRIES, 2011, p. 165-166). Por isso, nunca “escapamos” da História e, para este autor, as pessoas do presente devem se responsabilizar pelo fardo da História (VON BORRIES, 2011, p. 167). O ensino de História é uma das esferas possíveis de se fomentar a responsabilidade pelo passado pesado, ao potencializar o conhecimento histórico racionalizado⁵⁸.

Desenvolvendo uma pedagogia diplomática para os temas “difíceis”

Considerando estas histórias à revelia da ciência, o primeiro passo é saber se elas chegaram nos alunos e alunas. Aprender os conhecimentos prévios dos alunos e alunas possibilita uma potencialização da aprendizagem histórica, pois estes são marcos a partir dos quais estes sujeitos darão significado aos conteúdos históricos escolares (ABUD, 2005, p. 312). De um lado, se estabelece um caminho para a diplomacia, respeitando o aluno como sujeito, sabendo lidar de modo pacífico perante diferentes saberes, mesmo se problemáticos e moldados pelos revisionismos conservadores circulantes. De outro lado, os professores e professoras, como diplomatas, são condutores legítimos do processo de ensino e aprendizagem, e por isso mesmo podem se apresentar diante dos alunos e alunas como tais, como profissionais da História, pesquisadores e historiadores, que cumpriram determinados protocolos de formação adquirindo capacidades específicas especializadas. No interesse acordado entre o grupo, cujo parâmetro, necessariamente, é a construção do conhecimento histórico com pretensão de verdade, o professor ou professora pode utilizar-se de um dispositivo de evocação, ou seja, uma estratégia para direcionar uma forma de conhecimento situacional, solicitando aos alunos e alunas pensar em determinado recorte

58 Nicole Tutiaux-Guillon, na História e na Geografia (2010) e Alain Legardez na Educação Ambiental (2016), também procuram discutir estes temas sobrecarregados, empregando termos que também foram (re)acomodados no contexto brasileiro: “temas controversos”, “questões sensíveis”, “passados vivos” ou “questões socialmente vivas”.

da realidade ou introduzindo um problema social, que fomente a reflexão sobre qual posicionamento tomar (EDWARDS, 2007, p. 24).

Rüsen, quando fala de “formação histórica” destaca um conjunto de habilidades/capacidades de interpretação do mundo e de si fundamentados na consciência histórica (RÜSEN, 2007, p. 95). Conforme esta formação – que não é produzida apenas pela escola, embora ela tenha um papel crucial –, o sujeito otimiza saberes e fazeres para lidar com as problemáticas da vida prática, ou seja, o revisionismo não científico não significa que as ideias estão fora do lugar, pois faz sentido para quem o assume. Rüsen alerta para a “formação compensatória”: “quando, acriticamente, de fora da produção científica do saber ou contra ela, deixa-a ao sabor de suas próprias regras”, e assim “separa racionalidade intrínseca ao saber científico as carências de orientação, voltadas ao todo, à relação à vida e à subjetividade, enfim, satisfaz essas carências com meios não-científicos” (RÜSEN, 2007, p. 96).

A sala de aula pode ser visualizada como “espaço da experiência (individual e social) dos sujeitos com o conhecimento” (SCHMIDT, 2009, p. 11), superando a ideia de alunos e alunas como receptores passivos. Assim, se enfrenta a “formação compensatória”. Ou seja, contrastando com o revisionismo conservador gerenciado pela erística que usa da argumentação, mesmo cientificamente insustentável, para refutar a proposição alheia, onde não importa ter razão, mas vencer o debate (SCHOPENHAUER, 2009, p. 150). A “diplomacia” proposta neste texto não integra o rol de sugestões para vencer uma controvérsia, pois a fórmula mais utilizada pela erística é a derrisão, a desqualificação do outro. Como exemplo, Luis Felipe Ponde, em *Guia Politicamente Incorreto da Filosofia*, entende a universidade e a escola como o lugar de professores não apenas marxistas e “de esquerda”, mas também fracassados e não inteligentes: “são pessoas que, além de não gostarem dos alunos, têm uma inteligência mediana e foram, quando jovens, alunos medíocres, que fizeram Ciências Humanas porque sempre foi fácil entrar na faculdade” (PONDÉ, 2012, p. 97). Leandro Narloch, no *Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil* (2009), alega na mesma direção: professores politicamente corretos, principalmente de História, são ultrapassados, marxistas, de esquerda, ideológicos e mentirosos. Nas escolas, tais professores apenas “contam histórias que não ferem o pensamento

politicamente correto e não correm o risco de serem mal interpretados por pequenos incapacitados nas escolas” (NARLOCH, 2011, p. 25).

Não apenas se desqualifica o professor ou professora, mas os(as) jovens estudantes, chamados por Narloch no excerto acima como “pequenos incapacitados nas escolas”. Maio de 68 teria acontecido devido ao tédio da juventude (NARLOCH, 2013, p. 250), pois a sociedade francesa estaria progredindo, portanto, não haveria necessidade de protestar. Além do mais, jovens revolucionários politicamente corretos teriam criado o Auschwitz (NARLOCH, 2013, p. 195). Uma parcela de jovens manipuláveis seguiria líderes de esquerda, cultuariam “heróis perversos”, sendo que “quanto mais bobagens eles falarem e quanto mais sabotarem seu próprio país, mais estátuas equestres e estampas em camisetas serão feitas em sua homenagem” (NARLOCH; TEIXEIRA, 2011, p. 19).

Na contramão da ridicularização/deslegitimação do outro, no caso, do professor ou professora, além de desenvolver a ideia de que este tem formação especializada, portanto, fundamentação para administrar a construção de conhecimentos mais elaborados, alunos e alunas precisam ter acesso à forma como se escreve a história, quais os procedimentos utilizados, quais os dispositivos constituintes do conhecimento histórico “sério” que podem vir a integrar a opinião pessoal (LEE, 2008, p. 13). É válida a concepção da historiografia como produto da pesquisa histórica acumulada, que mesmo apresentando abordagens diferenciadas configuram um grupo orgânico de interpretações, um paradigma que somente pode ser rompido se a maior parte dos historiadores concordarem. Isso é consequência de um controle intersubjetivo: “a admissibilidade plausível e verossímil do discurso historiográfico tanto no seu processo de construção (pesquisa documental, por exemplo) quanto em sua forma de apresentação (narrativa argumentava, por exemplo)”, ou seja, existe um “contrato social de qualidade historiográfica no trato do passado e sua exposição no presente” (MARTINS, 2017, p. 22).

Por isso, o debate, a discussão, o confronto de perspectivas/narrativas, “o movimento entre sujeitos diferentes”, também devem integrar a construção do aprendizado histórico, na medida em que implica na “intersubjetividade discursiva, em uma relação aberta de comunicação racional-argumentativa” (RÜSEN, 2010, p. 48).

“Pensar historicamente” é a possibilidade de internalização da metodologia da História para a compreensão da vida, do mundo, do Outro e de si mesmo. A utilização da fonte documental remete ao alicerce do método histórico, aos processos necessários à construção do conhecimento histórico, seja pelos historiadores, seja pelos sujeitos escolares. Para Peter Lee, a construção do conhecimento histórico demanda um “compromisso de indagação” com as “marcas de identificação” da História, como “passado”, “acontecimento”, “evento”, “causa”, “mudança” etc., “o que requer um conceito de evidência” (LEE, 2006, p. 136). Martins também defende que o ensino de História não pode renunciar, assim como no conhecimento histórico especializado, do “aprendizado gradual dos recursos metódicos com que se lida com as fontes da informação histórica” (MARTINS, 2017, p. 209).

Exclusivamente o uso escolar das fontes históricas não basta para erigir o conhecimento histórico e estudantes precisam saber que não se compreende literalmente “fonte” como material fornecedor de informações sobre determinado assunto, mas como evidência, isto é, como registro humano passível de problematização para responder perguntas em relação ao passado (ASHBY, 2003). Se a fonte falasse por si, poderíamos acreditar na veracidade do livro de memórias do coronel reformado do Exército brasileiro Carlos Alberto Brilhante Ustra, *A Verdade Sufocada* (2006), para explicar a Ditadura Militar brasileira como resultado da reação adequada contra o avanço do comunismo.

Nos revisionismos não científicos, mimetiza-se o trabalho do historiador, servindo ao propósito de comprovar uma argumentação de forma descontextualizada. Exemplificando, Narloch defende a necessidade de endurecimento da Ditadura Militar brasileira com o Ato Institucional número 5, para enfrentar o avanço do comunismo. A ideia é de que às vezes seria preciso tomar certas medidas para evitar um mal maior, como, por exemplo, as bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki para deter o Japão (NARLOCH, 2011, p. 313). E, nestes revisionismos, um ou alguns fatos são tomados para originar afirmações generalizantes: sobre a questão do esvaziamento das aldeias indígenas no período colonial, Narloch compreende que ocorreu “não só por causa de doenças e ataques” do colonizador, mas em consequência de o indígena adotar um nome português e “compor a conhecida miscigenação brasileira ao lado dos brancos” (NARLOCH, 2011, p. 42). Para assegurar esta

premissa, o jornalista toma uma fonte/tabela trabalhada em 2006 por Marcio Marchioro, no texto “Censos de índios na capitania de São Paulo (1798-1803)”, que mostra o caso de 22 indígenas que foram para a cidade em sete regiões e substituíram seus nomes indígenas por nomes portugueses. Entretanto, a tabela não representa a ideia central desenvolvida por Marchioro, qual seja, o conflito/convivência entre indígenas e capitão de aldeamento; o cotidiano das aldeias paulistas e, principalmente, da fronteira entre índios aldeados e não-índios⁵⁹ (RAMOS, 2018).

Há que cooptar os alunos e alunas para a história sobrecarregada, não naturalizando ou amortizando fatos violentos e/ou significativos. Considera Hector MacDonald que, no Texas, as diretrizes para o ensino de História implementadas em 2015 omitiam todas as menções às leis de Jim Crow e ao Ku Klux Klan. E mais: secundarizavam a questão da escravidão na Guerra Civil, tratando o comércio de escravos como “uma transferência de milhões de trabalhadores para as plantações do sul” (MacDONALD, 2019, p. 52). A declaração de Marcos Antonio Villa (2014) da Ditadura Militar no Brasil como “branda” corre no sentido de uma estatística mórbida que acaba descaracterizando a histórica difícil, o que é comum também no revisionismo conservador: no Brasil se matou pelo menos 434 pessoas, bem menos que os 3.065 da Ditadura chilena (1973-1990) e os estimados 30 mil da Ditadura argentina (1976-1983). Também para Narloch, “a ditadura brasileira foi uma das menos atroztes de todo o século 20” (NARLOCH, 2011, p. 324)⁶⁰.

Todos os exemplos acima descontextualizam dados e fatos, por isso seria pertinente introduzir alunos e alunas na pesquisa sobre o contexto histórico, mesmo porque, como disse, as fontes não falam por si. “A democratização da sociedade exige necessariamente a informação, pois conhecimento é poder para que a pessoa possa situar-se no mundo, argumentar, reivindicar e ampliar novos direitos” (SILVA, 2010, p. 46).

Contextualizar historicamente remete ao conceito de empatia histórica. A construção de identidade implica na construção da alteridade e, mais do que

59 Disponível em: https://isliededoc.org/view-doc.html?utm_source=marchioro-m-2006-censos-de-indios-na-capitania-de-sao-paulo-1798-1803-anais-eletronicos-da-25-reuniao-brasileira-de-antropologia-goiania-junho-de-2006. Acesso em: 14 set. 2020.

60 Esta prática revisionista de se comparar dados ou fatos muito diferentes de forma falaciosa denomina-se *Whataboutism*.

isto, uma forma de “se colocar no lugar do Outro” para entender e respeitar o que este Outro pensa, objetiva, necessita, vivencia, rejeita, admira, questiona etc. Mais do que se colocar no lugar do Outro, “a nossa compreensão histórica vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados àquela situação” (LEE, 2003, p. 21). Embora a empatia seja fundamental para entendimento do Outro em nossa temporalidade, ela prioriza os Outros de temporalidades passadas. Perikleous critica o modo como a empatia histórica vem sendo explorada em alguns trabalhos, como próxima à identificação, pois nem sempre aspiramos por alunos e alunas se identificando com certos agentes históricos (2011, p. 223). Mesmo Peter Lee, mentor deste conceito de empatia, alerta que este não significa aceitação de práticas antiéticas, pois compreender o Outro, ter empatia, nem sempre significa aceitá-lo ou compartilhar de sua cultura e, por isso, podemos substituir a palavra empatia por compreensão, mais precisamente, por compreensão histórica, não sendo apenas um sentimento, “Embora envolva o reconhecimento de que as pessoas possuem sentimentos” (LEE, 2003, p. 20).

Perikleous, utilizando o conceito de empatia, como Peter Lee (2003), destacou que os alunos e alunas pensam o passado como deficitário, onde as pessoas são mais atrasadas e menos inteligentes (2011, p. 225), ou seja, é uma descontextualização, já que não há aqui a capacidade de se colocar na temporalidade/localidade do Outro. Mas esta não é prerrogativa de estudantes. Anacronicamente, Will Durant imputa o fim do Império Romano aos socialistas no artigo *Como o socialismo imperial arrasou o Império Romano e levou ao feudalismo*, publicado na “Gazeta do Povo” em 2018. É outro exemplo de revisionismo não científico, implicando necessariamente em uma versão histórica problemática sob o prisma da ciência.

“Versões históricas”, “opiniões históricas”, não configuram o mesmo que multiperspectividade. Segundo Isabel Barca, existe uma multiplicidade de perspectivas em História devido aos pressupostos e contextos diferenciados de sua produção. Porém, ao contrário da abordagem relativista, repito que existem critérios intersubjetivos de validação das produções historiográficas, entre eles, o mais consensual, seria o da “consistência da evidência”. As fontes/evidências fornecem indícios sobre o passado, diferenciando uma abordagem ficcional da histórica (BARCA, 2001, p. 30).

Estas comparações com fenômenos históricos sem respaldo na ciência se espalham, como já disse, em muitas instâncias, muitas delas mais familiares ao universo cultural do(a) jovem estudante. Por isso me estendo sobre as concepções de um *blog*, “*Meu professor de História mentiu pra mim*”. A Inquisição teria servido ao propósito de controlar “pessoas que tinham ganhado preeminência social dentro do seio da própria Igreja, mas que a partir de dado momento passavam a pregar ensinamentos estranhos ao corpo de ensinamentos da Igreja”. Estes se tornaram “dissidentes” ou “hereges” formando “seitas”. Seria um tipo de “esquerda” da época e, como tal, “pregavam que, uma vez que o mundo material era uma criação do deus mau, ENTÃO tudo que fortalecesse o mundo material deveria ser COMBATIDO”. O *blog* afirma que, na (sua) verdade, a Igreja cumpriu a tarefa civilizatória de procurar acabar com grupos de esquerda. A violência do combate em relação aos grupos de esquerda seria, segundo a perspectiva do *blog*, uma demanda não só daquele momento histórico, se se quer preservar a ordem e o progresso. A Igreja teria disseminado “uma mentalidade voltada para valores transcendentais, trouxe paz e prosperidade para Europa” (como na democracia), mas esta democracia deixou o “povo europeu suscetível a falsos profetas” (os grupos de esquerda da época), sendo que “uma parte significativa da população dava crédito às ideias hereges, que deturpavam os ensinamentos da Igreja causando confusão e desordem social” (na civilização)⁶¹.

A relação passado-presente, e não o anacronismo, faz o conteúdo histórico escolar ou os conceitos históricos ter sentido para o aluno, produzindo uma aproximação com a vida prática: “aprendizagem é estimulada quando as situações-objecto de conhecimento se apresentam significativas, com sentido pessoal” (BARCA, 2009, p. 13). Para Peter Lee, no contexto do ensino de História, é admissível a noção de “passado prático”, o passado deve então “servir” para a vida do aluno, permitindo que o presente faça sentido (LEE, 2008, p. 20).

Na história de vida pessoal ou coletiva, é mister perceber a complexidade. Um pensamento linear despreza a multicausalidade histórica. Se pensamos

61 Postado em 5 de junho de 2013. Disponível em: <http://meuprofessordehistoria-mentiupramim.blogspot.com.br/2013/06/tudo-que-seu-professorzinho-do-mec.html>. Acesso em: 18 set. 2020.

de forma unicausal, simplificada e imediata, para, por exemplo, solucionar a violência, recaímos no (des)argumento sobre a necessidade de armar a população, aprisionar cada vez mais pessoas mesmo que as cadeias/penitenciárias se encontrem superlotadas, chegando ao extremo de defender a máximo “bandido bom é bandido morto” (RAMOS, 2019). A causalidade simples: “vê a causa como sempre vizinha do efeito ou muito próxima a ele” (MARIOTTI, 2000, p. 33). Já o pensamento complexo procura perceber “os múltiplos dados e ângulos de abordagem de um mesmo problema” (MARIOTTI, 2000, p. 36), o contexto e a explicação mais completos possível. O pensamento simplista, não complexo, vem sendo hoje revigorado na História Pública, principalmente por meio de estereótipos. Tendo como base o preconceito, o estereótipo, nega a existência do Outro, sendo “um meio de simplificar e agilizar nossa visão de mundo” (RODRIGUES, ASSMAR; JABLONSKI, 2015, p. 204), para não despendar uma energia cognitiva para compreendê-lo. O conhecimento histórico serve ao propósito de desmontar a economia de raciocínio que restringe o Outro em uma representação/figura estática.

Enfim, desconstruir revisionismos não científicos subentende saber pensar historicamente.

Pensar historicamente pressupõe produz bons argumentos sobre a questão e pressuposição relacionadas ao passado, apelando à validade da história e à plausibilidade de suas afirmações; Pensar historicamente significa aceitarmos que sejamos obrigados a contar histórias diferentes daquelas que preferimos contar; Pensar historicamente significa compreender a importância de se respeitar o passado e tratar as pessoas do passado como elas gostariam de ser tratadas e não saqueando o passado para servir a determinados interesses do presente. (SCHMIDT, 2009, p. 14).

Assim, a progressão da cognição histórica é atrelada às habilidades de os alunos operarem metodologicamente as evidências históricas, mobilizando conceitos históricos e, desta forma, produzirem melhores argumentos, pensando historicamente (LEE, 2016, p. 120).

Considerações finais

Frente aos temas difíceis, como já disse, a pedagogia diplomática vem colocar professores(as) e alunos(as) na relação com o saber, de forma dialógica. A mesma pedagogia se apresenta também como desestabilizadora, pois é cada vez mais de urgência social provocar a dúvida, questionar os saberes que se apresentam na História Pública. As fontes históricas podem responder às perguntas que fazemos ao passado, por isso mesmo são a base da construção do conhecimento histórico. Também seria preciso desenvolver a crítica em relação às estratégias revisionistas não científicas para se assentarem como coerentes.

Partir da realidade dos alunos e alunas – jargão educacional –, do que sabem, do que são, só tem sentido se professores e professoras assumirem a condução da investigação em sala de aula, produzindo especificações de pesquisa. Afinal, se partimos da realidade do aluno, devemos chegar a algum lugar. Este lugar volta a ser a vida prática, sustentada pelo passado interpretado para refletir sobre o presente vivido.

Ao final do processo de aprendizagem, o conhecimento histórico fundamentado permite a participação nos debates públicos com uma argumentação crítica e, quem sabe, deliberando os rumos da sociedade sob a égide de um mundo comum, melhor, ordenado pela justiça e igualdade ou, em outras palavras, menos sobrecarregado.

Referências

- ABUD, K. M. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005.
- ASHBY, R. Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In: BARCA, I. (org.). *Educação histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2003, p. 37-58.
- BARCA, I. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: BARCA, I. (org.). *Perspectivas em Educação Histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Centro de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 2001, p. 29-44.

BARCA, I. Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma análise. In: BARCA, I.; SCHMDT, M. A. *Educação Histórica: investigação em Portugal e Brasil*. Braga: Centro de Investigação em Educação/Universidade do Minho. 2009, p. 11-28.

BAUMAN, Z. *Retrotopia*. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

DURANT, W. Como o socialismo imperial arrasou o Império Romano e levou ao feudalismo. *Gazeta do Povo*. 24 jun. 2018.

EDWARDS, V. *Os sujeitos no universo da escola: um estudo etnográfico no ensino primário*. Tradução: Josely Vianna Baptista. São Paulo: Ática. 2007.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

LATOUR, B. Investigação sobre os modos de existência: *Uma antropologia dos modernos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2019. Disponível em: <http://modosofexistence.org/> Acesso em: 17 set. 2020.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em revista*. Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.

LEE, P. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (org.). *Educação histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2003, p. 19-36.

LEE, P. Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In: BARCA, I. (org.). *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África*. Braga: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/ Universidade do Minho, 2008, p. 11-32.

LEE, P. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016.

LEGARDEZ, A. Questions Socialement Vives, et Education au Développement Durable. L'exemple de la question du changement climatique. *Revue francophone du développement durable*. 2016.

MACDONALD, H. *Verdade: 13 motivos para duvidar de tudo o que te dizem*. Tradução: Flávio Chamis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

MARIOTTI, H. *As paixões do ego: Complexidade, política e solidariedade*. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MARTINS, E. C. R. *Teoria e filosofia da história: Contribuições para o ensino de História*. Curitiba: W & A Editores, 2017.

MELO, D. B. Revisão e revisionismo historiográfico: os embates sobre o passado e as disputas políticas contemporâneas. *Marx e Marxismo*. v. 1, n. 1, p. 49-74, jul./dez. 2013.

MELO, D. B. Revisão e revisionismo na historiografia contemporânea. In: MELO, D. B. (org.). *A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Consequência, 2014, p. 17-49.

MEU professor de história mentiu pra mim. Disponível em: <http://meuprofessordehistoriamentiupramim.blogspot.com/> Acesso em: 27 set. 2020

NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*. Memória, História, Historiografia. Dossiê ensino de história. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993.

NARLOCH, L.; TEIXEIRA, D. *Guia Politicamente Incorreto da América Latina*. São Paulo: Leya, 2011.

NARLOCH, L. *Guia Politicamente Incorreto da História do Mundo*. São Paulo: Leya, 2013.

NARLOCH, L. *Guia Politicamente Incorreto da Economia Brasileira*. São Paulo: Leya, 2015.

PERIKLEOUS, L. Why Did They Treat Their Children Like This?: A Case Study of 9-12 year-old Greek Cypriot Students' Ideas of Historical Empathy. In: PERIKLEOUS, L.; SHEMILT, D (org.). *The future of the past: Why does history education matters*, Nicosia: AHDR, 2011, p. 217-252.

PONDÉ, L. F. *Guia Politicamente Incorreto da Filosofia*. São Paulo: Leya, 2012.

RAMOS, M. E. T. Considerações sobre a construção da história escrita, ensinada e divulgada através da matriz disciplinar de Jörn Rüsen. *Diálogos*, v. 22, n. 3, p. 32-54, 2018.

RAMOS, M. E. T. Ensino de História e Direitos Humanos. In: BAGGIO, V. (org.). *Rumos da Educação*. Veranópolis: Diálogos Freirianos, 2019, v. 5, p. 104-123.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. *Psicologia social*. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

RÜSEN, J. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR. 2010.

RÜSEN, J. *Reconstrução do passado: Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica*. Tradução: Estevão C. de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2007.

SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. (org.) *Reestruturação curricular: novos mapas conceituais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 15-33.

- SCHMIDT, M. A. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. *História & Ensino*. Laboratório de Ensino de História. v. 15, p. 9-22, 2019.
- SCHOPENHAUER, A. *38 Estratégias para vencer qualquer debate: A arte de ter razão*. 2 ed., Rio de Janeiro: Topbooks Editora, 2009 (Com prefácio de Olavo de Carvalho).
- SILVA, M. M. Direitos Humanos na educação Básica: qual o significado? In: SILVA, M. M.; TAVARES, C. (org.). *Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 41-63.
- STANLEY, J. *Como funciona o fascismo: A política do “nós” e eles*. 3. ed. Porto Alegre: L&MP, 2019.
- TRAVERSO, E. *El pasado, instrucciones de uso: Historia, memoria, política*. Tradução: Almudena González de Cuenca. Madrid/Barcelona: Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y sociales S. A., 2017.
- TUTIAUX-GUILLON, N. Les questions socialement vives en hitoire et en géographie. Quelles analyses didactiques? VII Jorandas Internacionais en Recerca en Didáctica de les Ciències Socials. Barcelona, Espanha, 2010.
- TUTIAUX-GUILLON, N. O paradoxo francês: cultura histórica significativa e didática da história incerta. *Educação e Realidade*. v. 36, n. 1, p. 15-37, jan./abr. 2011.
- USTRA, C. A. B. *A verdade sufocada: a história que a esquerda não quer que o Brasil conheça*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2006.
- VIDAL-NAQUET, P. *Los asesinos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores. 1994.
- VON BORRIES, B. In: SCHMIDT, M. A.; FRONZA, M.; NECHI, L. P. *Jovens e consciência histórica*. Curitiba: W. A. Editores, 2018.
- VON BORRIES, B. Coping with Burdening history. In: BJERG, H.; LENZ, C.; THORSTENSEN, E. (eds.). *Historicizing the uses of the past: Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*. Bielefeld, 2011, p. 165-185.

Ensino de História como narrativa secularizada: da nação ao comunitarismo identitário

Mairon Escorsi Valério

[...] é mais importante entender do que lembrar, embora para entender também seja preciso lembrar.
Beatriz Sarlo (2007, p. 22)

Do par conceitual narrativa-pesquisa no ensino de História

A construção histórica da disciplina História no âmbito da organização curricular da escola moderna é concomitante ao processo de consolidação da História como um campo de saber regulamentado pela ciência no século XIX. A cientifização da História promovida pelo influxo positivista e historicista, estabelecendo um conjunto de regras e normativas investigativas para sua produção – que num primeiro momento eram inspiradas no arcabouço metodológico de produção do conhecimento das ciências naturais e aos poucos foi ganhando autonomia relativa e desenvolvendo critérios próprios – estabeleceu uma duplicidade inerente ao fazer história entre a pesquisa e a narrativa.

Hayden White (1995) destacou essa característica intrínseca ao fazer da história desde o século XIX. Num primeiro momento, a pesquisa fundamentada na lógica mais empiricista, investigativa e questionadora que ataca as fontes. Com muitas alterações e matizes teóricos ao longo do tempo, essa parte do trabalho do historiador permanece profundamente historicista.

A Escola Metódica tem o seu legado e importância nesse processo. Discutir critérios de validade documental, de relevância das fontes, ir aos arquivos, permanece coluna dorsal do fazer do historiador. Mesmo o mais pungente historiador pós-moderno, crítico extremado desse legado, quando produz história não foge a essa gaiola de ferro estabelecida pelos austeros e sisudos metódicos. Ainda que as fontes tenham se multiplicado, a história-problema se afirmado, a questão hermenêutica se afirmado e a interdisciplinaridade tumultuado aquele desejo inicial de pureza disciplinar para o campo, as bases para uma boa pesquisa histórica continuam dependendo de uma metodologia de trabalho estruturada no século XIX.

Por outro lado, o trabalho do historiador não se limita a esse primeiro momento, pois do caos analítico da pesquisa faz emergir uma narrativa. O ciclo do trabalho só se completa quando transforma aquele conjunto infundável de informações capturadas, anotadas, dispersas numa narrativa coesa, estruturada, racional, elucidativa, explicativa. Trata-se da escrita da história que implica no estabelecimento de uma narrativa. O que Hayden White polemizou e inflamou os historiadores, era que nesse momento seu procedimento tinha muito mais aspectos em comum com a literatura do que supunham os historiadores, apesar de seus arroubos cientificistas.

Percebo que ao caracterizar o discurso histórico como interpretação e a interpretação histórica como narrativização, estou tomando posição num debate sobre a natureza do conhecimento histórico que contrapõe “narrativa” e “teoria”, à maneira de uma oposição entre um pensamento que permanece em grande parte “literário” e até mesmo “mítico” e um pensamento que é ou aspira a ser científico. Mas é preciso sublinhar que estamos aqui considerando a questão, não dos métodos de pesquisa que deveriam ser usados para investigar o passado, e sim da escrita da história, do tipo de discursos realmente produzidos pelos historiadores no curso da longa carreira da história como disciplina. E o fato é que a narrativa sempre foi e continua sendo o modo predominante da escrita da história. (WHITE, 1994, p. 25).

Não se trata aqui de retomar toda a polêmica pertinente ao campo da teoria da História, que certamente deveria incluir os argumentos ponderadores

das teses de White presentes em Michel de Certeau, Paul Ricoeur, Jorn Rüsen entre outros. Mas gostaríamos de chamar atenção para uma questão que de modo ensaístico – e talvez, menos sisudo – propomos abordar aqui. A duplicidade pesquisa-narrativa para o fazer historiográfico é inquestionável – ainda que na pesquisa exista muito de narrativa e na narrativa muito de pesquisa – bem como também o é para o ensino de História. Essa gêmea siamesa da história científicizada dos historiadores também opera segundo esse paradigma pesquisa-narrativa, desde seus primórdios nos currículos escolares do século XIX. No entanto, nesse pêndulo do par pesquisa-narrativa, no caso do ensino de História, a narrativa ocupou sempre uma centralidade maior, principalmente até meados do século XX, quando as teorias cognitivistas se sobrepuseram aos métodos mnemônicos de ensino da História em decorrência de uma demanda de formação para a cidadania, nos moldes da democracia liberal burguesa, considerada vitoriosa no pós-Segunda Guerra.

De fato, o ensino de História no século XIX é quase totalmente narrativa. O aspecto da pesquisa histórica ficava a cargo dos historiadores profissionais ligados aos institutos de pesquisa e às universidades. Mesmo essa divisão idealizada do trabalho na história apresenta incongruências, já que, pelo menos no Brasil, muitos dos professores de História do Colégio Pedro II eram também membros e pesquisadores ligados ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). De qualquer forma, no âmbito do processo de ensino e aprendizagem da História ensinada no século XIX, a narrativa preponderava de forma significativa. Voltada para a celebração do Estado-nação, a História escolar consistia num conjunto de episódios memoráveis que costuravam a saga epopeica que traria à luz o Estado-nação.

A história enquanto disciplina escolar moderna foi concebida em favor da glorificação do nascente Estado-nação. Sua missão era dar existência, corpo, história e trajetória ao Leviatã. As narrativas quase biográficas, evolutivas e teleológicas deviam dar conta de explicar aos estudantes que estes faziam parte de uma ampla coletividade, uma grande comunidade imaginada cuja trajetória era narrada a fim de conquistar mentes e corações que pudessem se identificar com ela. As narrativas históricas escolares, em grande parte guiada pelos manuais, recorriam a mitos de fundação, heróis nacionais e episódios épicos costurados

de forma epopeica. A nação se tornava um organismo vivo com as metáforas biológicas do nascimento, crescimento, maturação e desenvolvimento evolutivo. No centro das preocupações estava a consolidação de uma identidade homogênea capaz de sufocar, restringir, marginalizar as diferenças. A nação deveria ser coesa e a educação histórica representou um ótimo caminho para a constituição dos súditos. (RIBEIRO; VALÉRIO, 2013, p. 41).

O uso da técnica mnemônica como principal ferramenta pedagógica explicita as características narrativistas desse ensino de História que, além disso, não deixava de subjetivar os afetos. Tema pouco debatido no campo do ensino de História, a questão dos ressentimentos, das sensibilidades, das emoções, e dos afetos em geral acompanharam essas narrativas. Narrativas epopeicas despertam as paixões, bem como heróis nacionais cuja trajetória inspiram, motivam, apaixonam. A depender dos tons da narrativa, a aula de História poderia levar à catarse, à compaixão, à angústia, ao desprezo, ao ódio e ao ressentimento. Pierre Ansart, estudioso da relação entre os afetos e a política, suspeitou do ambiente escolar como crucial nesse processo.

Como explicar a continuidade das hostilidades e dos ódios ao longo das transmissões históricas? [...] Podemos nos ater à hipótese geral de que instituições (familiares, escolares, religiosas) participam da transmissão, do “inculcamento”, dos valores afetivos. No entanto, somente um estudo cuidadoso das expressões, das linguagens, dos símbolos comuns, poderá precisar o papel desempenhado por uma instituição nesta transmissão. (ANSART, 2000, p. 153-157).

Essa educação das paixões pode ser analisada nas diretrizes para o ensino de História na Alemanha nazista. De acordo com Evans (2011, p. 348), em meados de 1933 um decreto dispôs as *Diretrizes para Livros Didáticos de História*, que definia que as aulas de História deveriam ser montadas em torno do “conceito de heroísmo em sua forma alemã, ligado à ideia de liderança”.

O Estado nacionalista deve ver na ciência um meio de aumentar o orgulho nacional. Tanto a história universal quanto a história da civilização devem ser ensinadas sob esse aspecto. Um inventor deve ser visto não só por que é inventor, mas também porque

é um dos nossos compatriotas. A admiração por todas as grandes ações deve ser combinada ao orgulho por ser seu executor um membro da nossa pátria. Devemos selecionar as maiores figuras da massa dos grandes nomes da nossa história e pô-las diante da juventude de modo tão impressionante que elas possam servir de colunas mestras de um inabalável sentimento nacionalista. (HITLER, apud EVANS, 2001, p. 321).

Narrar a nação e educar os afetos. Por meio de uma narrativa enaltecedora da nação, consolidar o sentimento nacionalista. O modelo do ensino de História proposto pelo governo nazista deitava suas raízes na própria experiência escolar. Hitler considerava que suas aulas de História haviam despertado nele aquele sentimento de amor à pátria que seria a base do ultranacionalismo alemão.

Quem, com um tal professor, poderia aprender a história alemã, sem ficar inimigo do governo que, de maneira tão nefasta, exercia a sua influência sobre os destinos da nação? Quem poderia, finalmente, ficar fiel ao imperador de uma dinastia que no passado e no presente sempre traiu os interesses do povo alemão, em benefício de mesquinhos interesses pessoais? Já não sabíamos, nós jovens, que esse Estado austríaco nenhum amor por nós possuía e sobretudo não podia possuir? (HITLER, apud EVANS, 2001, p. 12).

A derrota do nazifascismo na Segunda Guerra Mundial levou à reconsideração dos termos de ensino e aprendizagem de uma história excessivamente nacionalista. No caso da Alemanha, os aliados de imediato suspenderam o uso dos livros didáticos do período nazista e introduziram como parte da política de desnazificação da Alemanha, que reformou o sistema educacional, alterou os currículos, introduziu novos livros didáticos, inovadores métodos pedagógicos, técnicas escolares modernizadas, entre outras medidas que se estenderam para demais áreas (burocracia estatal, jurídica, empresarial).

A criação, na Alemanha, do *Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung*, em Brunswick, em 1949, se inscreve na preocupação desse país em estabelecer relações de paz durável com seus antigos vizinhos e inimigos; contribuiu para

fazer da análise ideológica dos conteúdos uma característica da pesquisa histórica na Alemanha desde a Segunda Guerra Mundial. (CHOPPIN, 2004, p. 551).

Após a Segunda Guerra Mundial, o nacionalismo como ideologia passou a ser visto com desconfiança no ocidente hegemônico pelos EUA e sua democracia liberal. Um ensino de história narrativo com vistas a forjar a nação, a constituir súditos da pátria dispostos a morrer pelo *Duce* ou *Fuhrer*, foi entendido como algo a ser combatido. A escola disciplinar produtora de corpos dóceis e úteis era a mesma que difundia a ideologia nacionalista. A combinação havia sido explosiva. O resultado: *Auschwitz*.

A ideia de que a educação, e em específico, o ensino de História, deveria forjar cidadãos para garantir a democracia enquanto um valor universal predominou nos debates após 1945. Segundo Christian Laville (1999, p. 126),

Nos países ocidentais, o fim da Segunda Guerra Mundial foi o marco de uma etapa importante. O resultado da guerra foi percebido como a vitória da democracia, uma democracia cujo princípio não se discutia mais a partir de então, mas que precisava agora funcionar bem, ou seja, com a participação dos cidadãos, como manda o princípio democrático. A ideia de cidadão participante começou a substituir a de cidadão-súdito. O ensino da história não deixou de ganhar com isso. Ao contrário, viu a função de educação para a cidadania democrática substituir sua função anterior de instrução nacional. Grosso modo, dali em diante era preciso tornar os jovens capazes de participar democraticamente da sociedade e desenvolver neles as capacidades intelectuais e afetivas necessárias para tal. Os conteúdos fatuais passavam a ser menos determinados de antemão, menos exclusivos, abrindo-se à variedade e ao relativo. Contudo, o mais importante é que, como o desenvolvimento das capacidades se dá com a prática, a pedagogia da história passava de uma pedagogia centrada no ensino para uma pedagogia centrada nas aprendizagens dos alunos. Todos os países ocidentais parecem ter percorrido esse caminho, e também é o que ocorre com muitos outros países espalhados pelos cinco continentes.

Laville menciona alterações paradigmáticas significativas no ensino de História no pós-1945. Para constituir cidadãos críticos e participantes de uma arena pública plural, os currículos, conteúdos programáticos e métodos precisavam ser alterados. A tendência que percorreu as orientações da UNESCO⁶² vinha no sentido de abrir os conteúdos para perspectivas plurais, descentrando a exclusividade da narrativa nacional, incentivar métodos pedagógicos cognitivistas, centrar no processo de aprendizagem dos alunos, na ideia do aluno como partícipe do processo de ensino e aprendizagem.

Educar para a democracia liberal significou, portanto, abrir maiores possibilidades de pensar numa educação que desenvolvesse a autonomia individual, em especial a capacidade cognitiva muito mais que a memória. Cada vez mais, de modo crescente, as teorias cognitivas da educação passaram a impactar a metodologia de ensino-aprendizagem no ambiente escolar. A velha história nacional extremamente narrativista, ensinada por técnicas mnemônicas, foi perdendo espaço, a tal ponto que se reinventar de modo cognitivista, era condição de sobrevivência curricular.

Na Alemanha Ocidental, nas décadas seguintes à Segunda Guerra, a História escolar começou a perder espaço para outras disciplinas com caráter mais próximo às Ciências Sociais e que discutiam questões pertinentes à sociedade no presente. A permanência do modelo narrativo do Estado-nação já não fazia sentido para uma sociedade que tinha de lidar com os traumas da guerra e com a dinâmica de questionamento da norma dos movimentos de contracultura dos anos 1960 (SADDI, 2014).

A situação de fragilidade curricular da História no ensino secundário levou um conjunto de historiadores alemães a questionar a perda da dimensão didática da História para vida humana decorrente de seu processo de cientificização ao longo da modernidade. A partir do campo da teoria da História, propuseram uma retomada desta dimensão social da ciência histórica, sintetizada na chamada Didática da História, sendo seus principais articuladores: Jorn Rüsen, Klaus Bergmann, K. E. Jeismann, HJ Pandel, Annette Khun, Joachin Rholfes e Rolf Shorcken. Os didáticos da História convergiam na defesa da disciplina como discurso coerente capaz de oferecer uma orientação prática para a vida no presente. O pressuposto subjacente era

62 Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

o da necessidade de um ensino de História voltado para a cidadania ativa, para autonomia reflexiva, crucial para a sobrevivência política da ideia de democracia plural.

Situação próxima, por exemplo, verificou-se nos países anglo-saxônicos. As discussões derivadas do declínio da História como disciplina voltada para instrução nacional fazem emergir no mesmo contexto dos anos 1960 um conjunto de expectativas de transformação da disciplina escolar em algo mais coerente com seu tempo. A ideia de um ensino reflexivo, crítico, baseado na solução de problemas fundamentou a ascensão daqueles pesquisadores que conceberiam a *History Education*: Alaric Dickinson, Peter Lee, Denis Shemilt, Rosalyn Ashby entre outros (BARCA, 2001).

No Brasil, a redemocratização de 1946 trouxe consigo uma avaliação crítica das diretrizes educacionais do Estado Novo. Em 1951, a Reforma Educacional Simões Filho deu nova orientação para o ensino de História, amenizando seu caráter de instrução nacional para uma perspectiva mais cidadã, vinculada à ideia de cidadania ativa e crítica (RIBEIRO JÚNIOR; MARTINS, 2018, p. 20).

A sombra da UNESCO se fez sentir em torno de uma nova diretriz que fortalecia perspectivas mais pluralistas e autônomas nas relações de ensino-aprendizagem da História. É no contexto dos anos 1960 que no Brasil aparecem experiências pedagógicas financiadas pelo Estado, caso do Movimento de Educação de Base (MEB), liderado por Paulo Freire, mas estruturadas a partir de ideia de dinamização do sistema democrático, ainda que sob o viés do empoderamento das classes populares nas lutas por seus direitos.

Essa mudança de paradigma no ensino de História significou uma movimentação singular no pêndulo pesquisa-narrativa em favor da pesquisa. A ascensão do cognitivismo na educação possibilitou uma adequação do ensino de História, quebrando sua condição quase exclusiva de narrativa da nação. Tanto didáticos da História na Alemanha quanto os militantes da educação histórica tinham em comum um ensino de História crítico, plural, diverso. Metodologicamente, cresceu na prática docente experimentações envolvendo o método básico da pesquisa histórica. O incentivo ao uso de documentos históricos, ainda que com fins didático-pedagógicos distintos daquele realizado pelo historiador, atendendo aos critérios específicos do

âmbito do ensino-aprendizagem da História na sala de aula, significou um maior equilíbrio no par conceitual pesquisa-narrativa.

O debate em torno dessa questão gerou profundas repercussões. A ênfase do ensino de História mais conectada ao polo da pesquisa gerou resistências de tendências mais narrativas. Segundo Laville (1999, p. 129-130), na França, o debate público fez recuar uma proposta de reforma educacional do ensino de História mais voltado para o aspecto cognitivista e não centrado na narrativa nacional:

Lembremo-nos de um outro debate vigoroso que agitou a França na década de 1970 e no início da década de 1980, quando da implantação de uma reforma dos programas de história, a qual, pela primeira vez, rompia com a tradição dos programas iniciada na Terceira República. Centrados no aluno, orientados para o desenvolvimento das capacidades e privilegiando uma pedagogia de aprendizagem pela descoberta, e não uma pedagogia da recepção, os novos programas pareciam negligenciar alguns personagens nacionais da cronologia tradicional. Houve indignação em todas as famílias políticas, ao ponto de se ver surgir aquela estranha coligação formada pelo gaullista Michel Debré, pelo socialista Jean-Pierre Chevenement e pelo historiador popular Alain Decaux, coligação essa que foi batizada pelos jornalistas de Santa Aliança da História Nacional. Dois presidentes, sucessivamente, vieram juntar-se ao cortejo de indignados: Valéry Giscard-d'Estaing e, depois, François Mitterrand, que declarou estar escandalizado e angustiado com as carências do ensino da história. A reforma não resistiu durante muito tempo e, a partir de meados da década de 1980, voltava-se ao que havia de mais convencional.

Benoit Falaize (2014, p. 233), mapeando o debate mais contemporâneo sobre a questão de temas controversos no ensino de História na França, nos indica como essa polarização entre tendências cognitivistas e narrativistas no ensino de História se manteve de um modo persistente.

Mas há outro elemento de contexto que tem a sua importância: o dos debates muito presentes na França nos últimos 15 anos, entre “republicanos” e “pedagogos”; como parte de um debate

caricatural conduzido supostamente para fazer oposição a uma transmissão escolar frontal e a uma tendência construtivista da apropriação dos saberes. A investigação se desenvolveu no momento do apogeu desta controvérsia pedagógica, que não está sem relação com o tema da transmissão da história. Pois houve a tendência a opor a transmissão de uma narrativa nacional tradicional à construção crítica, cidadã e democrática que a história propõe. Apesar de tudo, a propósito da *Shoah*, esta oposição poderia verificar-se difícil de distinguir. O que colocar em debate (como saberes) e qual a negociação de sentido para o extermínio se pode discutir, como parte de um ensino crítico? A autoridade do saber científico não permite premunir aqui um relativismo eventual? Entre o modelo narrativo mítico e o modelo construtivista crítico, talvez haja um caminho do meio em que um dos dois modelos não se sinta excluído do outro. (FALAIZE, 2012, p. 233).

No Brasil, os impulsos para uma renovação do ensino de História propostos entre 1945 e 1964 podem ser percebidos em autores como Amélia Americano Franco Domingues de Castro, Guy de Hollanda e Emilia Viotti da Costa, que escrevem nesse período de redemocratização, num contexto de afirmação da democracia liberal. Em seus escritos sobre ensino de História, destaca-se uma reorientação em defesa da ideia da formação para a cidadania democrática, participação no espaço público e criticidade. Em termos metodológicos, a influência das tendências cognitivistas aparece na defesa do uso diversificado de materiais e plataformas para o ensino, na influência da psicologia cognitiva, na incorporação de métodos de pesquisa, uso de fontes, apreço pela teoria da história entre outras. (RIBEIRO; RIBEIRO JR; VALÉRIO, 2016, p. 210-214).

Entretanto, os impactos de uma aprendizagem da história voltada para o fortalecimento da cidadania democrática, com maior abertura cognitivista e mais próxima do polo da pesquisa, tiveram sua janela fechada com o golpe civil-militar de 1964. Esse fechamento significou uma orientação normativa da ditadura no sentido de retomar a história oficial narrativista, de caráter positivista, que reivindicava o estatuto da veracidade, objetividade e imparcialidade, mas cujas características intrínsecas eram a de uma narrativa celebradora do Estado-nação, do culto aos seus mitos fundacionais, aos

símbolos pátrios e a seus heróis fardados. Selva Guimarães Fonseca (1993, p. 11), que começou a lecionar em meados da década de 1980, afirma:

[...] encontrei, portanto, uma história única e já pronta para ser transmitida; e de outro um grupo cuja noção de história introjetada que favorecia a legitimação da memória dos dominantes e dificultava a efetivação de experiências que rompiam com o modo tradicional de ensino de história.

A reabertura da discussão nesse sentido só veio no período de redemocratização, entre fim dos anos 1970 e a década de 1980. Nesse contexto, sob o influxo da renovação historiográfica acadêmica (contexto de aparecimento de cursos de pós-graduação em diversas universidades; impactos de novas correntes historiográficas – principalmente história social inglesa e a história cultural francesa) e da psicologia cognitiva no campo da educação (principalmente as concepções construtivistas de Lev Vygotsky e Jean Piaget), o ensino de História se constitui como campo de pesquisa e passa por uma profunda transformação teórico-metodológica. É o momento de repensar o ensino de História, do incentivo a práticas docentes, da defesa da utilização das fontes históricas em sala de aula, da crítica aos livros didáticos oficiais, do uso de diversas linguagens e plataformas nas salas de aula etc. Aspectos da pesquisa histórica foram incorporados como mecanismos de sofisticação do ensino de História, a fim de proporcionar ao aluno uma formação crítica, tornando-o mais capaz de compreender os processos de produção do conhecimento histórico. A estrutura narrativa pronta, acabada e coesa passou por um processo de fratura, fragmentação e desconstrução. As vísceras do processo de construção do conhecimento histórico vieram à superfície. O saber-fazer história passa a ter um status superior ao decorar história.

Entretanto, esse deslocamento o pêndulo não eliminou o aspecto narrativo do ensino de história, pois, como afirmamos no princípio deste texto, a narrativa é parte integrante da história como conhecimento. Cada desconstrução, cada metodologia cognitivista, cada análise de documento de época, confrontação de narrativas díspares, leitura de imagem, é acompanhada de uma recomposição narrativa posterior. No entanto, o Estado-nação, a partir dos anos 1980, já não era mais o personagem exclusivo da história ensinada. Outras pequenas comunidades-imaginadas reivindicavam, por

meio da luta por cidadania e reconhecimento público, suas próprias narrativas: etnia, classe, gênero, nação. Na França, essa questão foi denominada de “virada memorial”:

Há vinte anos, no entanto, a questão do ensino de questões delicadas da história surge nos debates escolares, públicos e políticos franceses. Acompanhando nisso os debates em torno das questões de memórias, as atividades de sala de aula estão sujeitas à interrogação de uma sociedade inteiramente convidada a examinar o interior da escola e de seus conteúdos de ensino da história, a fim de ver nele ocultamentos, omissões ou amnésias nacionais.

Se olhássemos rapidamente para esta atualidade memorial em plena renovação (BONAFoux; DE COCK; FALAIZE, 2007), seríamos tentados a ver nela uma verdadeira revolução, ou pelo menos uma ruptura com o passado da disciplina histórica e do seu lugar na escola francesa. Desde a publicação do livro de Suzanne Citron, *Le Mythe national* (CITRON, 1989), é o romance nacional que parece fragilizado, questionado e reavaliado sob uma nova luz. Não há volta às aulas, ou uma atualização memorial ou legislativa, sem que os conteúdos de história abordados na escola, ou mesmo a maneira de contar a história da França, sejam questionados, interrogados e ordenados a dar conta dos traumas do passado nacional.

Esta virada memorial que data dos anos 1980 pode ser observada nas prescrições escolares e nas veleidades regulares do legislador de influenciar a sua escrita. Ela pode também ser vista nos conteúdos dos manuais escolares, objetos escolares tornados a tal ponto referência, que nenhuma editora, hoje, vê sem apreensão o momento de se aplicar aos capítulos dos temas considerados delicados. Do mesmo modo, a eficácia das lições apresentadas em sala de aula, no dia-a-dia da escola, traduz esta virada memorial dos últimos 20 anos. (FALAIZE, 2014, p. 233).

O deslocamento da centralidade da narrativa do Estado-nação no ensino de História não implicou no fim do narrativismo. Outras narrativas emergiram. Entretanto, já não de forma absoluta, coesa, homogênea e pronta como antes. As narrativas de memória das pequenas comunidades imaginadas já

nascerem coexistindo umas com as outras. Nascerem também da desconstrução de uma narrativa mais única e abrangente, a da nação. Essa pluralidade narrativista já implica numa fragilidade discursiva. Muitos fatos históricos, inclusive, são disputados por narrativas antagônicas, que concorrem entre si na busca de uma hegemonia interpretativa. Conquistar tal hegemonia tem muito mais relação com as disputas políticas e sociais do presente do que propriamente com o passado. Uma literatura bastante sólida no campo do ensino de história emergiu na discussão de fatos históricos sensíveis que são alvos de lutas de memória e disputas narrativas no presente.⁶³ Benoit Falaize cita o Holocausto, a escravidão e o colonialismo na França. No Brasil, a Ditadura Civil-Militar (1964-1985) é com certeza um desses temas, bem como a escravidão, o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. A repressão política e violação dos direitos humanos ocorridos nas ditaduras militares é um tema quente no cone sul latino-americano. Enfim, muitos fatos históricos estão em disputa. Uma história-memória reivindicada por diferentes grupos da sociedade é cada vez mais a linha predominante de construção da narrativa no ensino de História.

Crítico do narrativismo no ensino de História, Laville (1999) formulou a ideia de que nesta guerra de narrativas, a obsessão com o conteúdo curricular de História, com o intuito de produzir identidades compatíveis a certos projetos políticos – no nível do Estado-nação ou de comunidades infra ou supranacionais – leva ao seguinte paradoxo:

[...] enquanto na maioria dos países se diz que o objetivo do ensino da história é desenvolver nos alunos as capacidades de que o cidadão precisa para participar da sociedade de maneira autônoma e refletida, o ensino da história, ainda é, muitas vezes, reduzido a uma narrativa fechada, destinada a moldar as consciências e a ditar as obrigações e os comportamentos para com a nação. Observou-se que, quando, em nosso mundo, há um debate público em torno do ensino da história, é essa narrativa que está quase sempre em jogo. (LAVILLE, 1999, p. 135).

Na percepção de Laville, a obsessão narrativista no ensino de história inviabiliza um ensino crítico, voltado para autonomia, reflexivo. Sem dúvida

63 Referimo-nos aqui à questão dos temas sensíveis.

que a tensão a qual historiador canadense e outros pesquisadores do ensino de história se referem pode ser resumida na oscilação do pêndulo no binômio conceitual pesquisa-narrativa inerente ao saber histórico. A tensão parece ser insolúvel no âmbito da teoria da História e também no ensino de História. Trata-se de uma tensão constitutiva da História.

No entanto, gostaríamos de chamar a atenção para uma dificuldade narrativa inerente a essa constituição da História e de seu ensino na modernidade. Os modos de narrar a nação – que ainda persistem no presente, nessa história-memória plural e conflitiva – têm suas raízes num modelo narrativo da religião, pouco afeito ao pluralismo. Nesse sentido, o narrativismo comunitarista do presente, enquanto oxigena com conflito a esfera pública com conflitividade e pluralismo, produz internamente a homogeneidade identitária, a coesão interna, a normatização autoritária.

Da narrativa religiosa da nação a narrativa religiosa da pequena comunidade imaginada

Abordar o ensino de História e os possíveis diálogos entre a narrativa do Estado-nação e da religião é um desafio hercúleo. O primeiro deles se dá pela própria historicidade dos conceitos de Estado-nação e religião; serem pensados separadamente, como esferas distintas, restringe em muito as análises históricas a locais onde essa separação de ambos parece fazer algum sentido (RODRIGUES, 2018). Falar em religião e Estado-nação como esferas autônomas, distintas, diferentes e separadas só é possível – não sem muita dose de idealização também – neste conglomerado amorfo e heterogêneo que no senso comum é denominado de ocidente (SAID, 1990).

Além da restrição espacial ao “mundo ocidental”, outra importante circunscrição seria de cunho temporal: restringiríamos essa abstração de pensar Estado-nação e religião como esferas separadas e autônomas, mais apropriadamente na denominada modernidade – outro conceito precário, polissêmico, ambíguo –, principalmente devido às características do processo de secularização e o de laicização dessa sociedade moderno-ocidental.

Podemos afirmar inclusive que a ideia de exclusividade ocidental do processo de secularização/laicização (essa barra para descrever não à si-

milaridade, mas correlação implicativa do ponto de vista histórico) foi uma condição de definição da modernidade. Modernidade-Occidente-Secularização é uma tríade semântica autorreferenciada.

Max Weber buscou na singularidade cultural o que havia proporcionado ao mundo ocidental a emergência do mundo moderno, da racionalidade instrumental e secular. Ao abordar o processo de secularização, o descreveu como o abandono, a redução, a subtração do *status* religioso, o sentido é o de defecção, uma perda para a religião e emancipação em relação a ela. Segundo Antonio Flavio Pierucci (1998),

[...] a secularização, por sua vez, nos remete à luta da modernidade cultural contra a religião, tendo como manifestação empírica no mundo moderno o declínio da religião como potência *in temporalibus*, seu *disestablishment* (vale dizer, sua separação do Estado), a depressão do seu valor cultural e sua demissão/liberação da função de integração social.

Acompanhando o raciocínio weberiano de Pierucci, podemos pensar em exemplos esclarecedores: até o século XVII, como descreveu Christopher Hill (2003) em sua obra *A Bíblia inglesa e as revoluções do século XVII*, as convulsões sociais e políticas eram movidas por argumentos bíblicos. Condenava-se a injustiça, a tirania do rei, defendia-se a liberdade com base nos textos religiosos. Por mais que a Bíblia continuasse um livro extremamente relevante nos séculos XIX, XX e XXI, a partir da modernidade as revoluções passaram a ser legitimadas por ideias como liberdade, igualdade e fraternidade.

No sentido weberiano, a secularização implicaria, portanto, não no desaparecimento, mas na perda referencial de legitimidade da religião diante da organização institucional, social, política e do conhecimento no mundo ocidental moderno. Entretanto, tal percepção oculta um paradoxo do pensamento weberiano como chave explicativa desse processo no mundo ocidental: teria sido o próprio processo de evolução da religião no Ocidente que teria possibilitado a secularização. Em última instância, a secularização seria um desdobramento histórico da religião no Ocidente.

A relação da emergência do Estado-nação com a religião e, de certa forma, com secularização tem sido especulada por muitos pensadores. Heinz-Gerhard Haupt (2008), preocupado em especificar os diferentes modos de

relação entre o Estado-nação e a religião na Europa o século XIX, destacou com exemplos concretos, os diferentes arranjos entre ambos: permanências, simbioses, afastamentos, reconfigurações simbólicas. O foco do autor era matizar a tese de que a emergência da nação moderna ocupou o lugar do declínio da religião decorrente do processo de secularização.

O desmoronamento da religião durante o processo de secularização foi uma das condições do sucesso do nacionalismo desde o fim do século XVIII na Europa. Essa, pelo menos, é a opinião de Hans-Ulrich Wehler (2003), historiador alemão, em seu livro recente sobre o nacionalismo. Em sua óptica, a crítica da religião durante o século das Luzes, a separação entre a Igreja e o Estado como se manifesta na constituição civil do clero durante a Revolução Francesa e a perda de uma orientação religiosa por amplas camadas da população teriam criado um “vazio” em que o nacionalismo poderia ter sido inserido e em que teria tomado o lugar da religião como sistema de fé e orientação (ibidem). Essa substituição teria sido possível porque religião e nacionalismo vão compartilhar alguns traços e funções comuns: fornecerão mitos de origem, santos e mártires, objetos, lugares e cerimônias santas, um sentido do sacrifício e das funções de legitimação e mobilização. O período jacobino na França e as guerras antinapoleônicas seriam, nessa perspectiva, as primeiras manifestações do que a historiadora francesa Mona Ozouf (1976) chamou de “transferência de sacralidade” do domínio religioso estrito para a nação. É assim que os sansculottes falavam de sua “sainte pique”, celebravam a Revolução diante dos “altares da pátria” e partiam para lutar em guerras santas. (HAUPT, 2008, p. 77).

Os exemplos históricos concretos dados por Haupt sedimentam a ideia de intersecção entre o moderno Estado-nação e a religião. Para o autor, a renovação dos estudos sobre o nacionalismo durante os anos 1980 levaria uma reflexão mais sofisticada sobre o lugar do religioso na ideologia nacionalista.

Enfim, os estudos sobre a história das religiões durante as duas últimas décadas deram uma imagem mais atenuada de suas evoluções. No lugar de acentuar a crítica da religião como se

manifesta durante o século das Luzes e no século XIX, os estudos insistem sobre as formas diferentes de subsistência, ou seja, de renascimento do “religioso” nas sociedades europeias. [...]

Na realidade, o debate historiográfico não diz respeito a saber se a primazia deve ser dada à religião ou à nação. Os trabalhos mais inovadores procuram principalmente colocar em evidência os processos de nacionalização da religião e de “sacralização” da nação (Walkenhorst, 1996, p. 503-29). Desse modo, eles insistem sobre o valor de abordagens diferentes. (HAUPT, 2008, p. 78-79).

De todo modo, o balanço feito por Haupt salienta a possibilidade de reflexão acerca das linhas de continuidade entre elementos narrativos constituintes da nação e os elementos narrativos da religião. No que se refere ao ensino de história, entre sua emergência no século XIX até meados do século XX, o nacionalismo foi a ideologia hegemônica, em torno do qual se estruturou uma narrativa escolar oficial da biografia do Estado-nação.

Jean Jacques Rousseau (1996, p. 160-162), no âmbito do pensamento político moderno, estabeleceu uma relação analítica entre a nação e a religião. Cunhou inclusive o termo *religião do cidadão*, para exemplificar como o fundamento político do Estado moderno poderia vir envolvido numa sacralidade ontológica, *per si*. O temor de Rousseau diante dessa possibilidade de um Estado ontológico-teocrático era justamente sua intolerância interna. Avaliando as expectativas de Rousseau, percebe-se que aquilo que o pensador francês denominou a seu tempo de *religião do cidadão* encontrou seu análogo a partir do século XIX no nacionalismo, enquanto ideologia de amálgama e coesão social fundamental para certa devoção incontestante ao Estado no mundo moderno. A esse respeito, em sua obra *Teologia Política*, o jurista nazista alemão Carl Schmitt (2006, p. 35) apontou: “Todos os conceitos significativos da teoria do Estado moderna são conceitos teológicos secularizados. Não somente de acordo com seu desenvolvimento histórico, porque ele foi transferido da teologia para a teoria do Estado [...]”.

Na perspectiva de Rousseau ou Schmidt, ao invés de uma separação na modernidade entre o Estado-nação e o religioso, teríamos noutro sentido, e em especial, a legitimação do Estado fundada num amálgama híbrido de sobreposição do político com religioso, sedimentado pela narrativa nação. O papel de legitimado do Estado-nação é produzido pela narrativa da nação,

pelo nacionalismo enquanto ideologia capaz de dar sentido e significado para este novo modelo de estrutura governança das populações do denominado Estado. Essa perspectiva crítica do nacionalismo, desenvolvida na segunda metade do século XX, repensou a nação e sua construção histórica e social, evidenciando o papel ideológico do nacionalismo, difundido e disseminado de cima para baixo (ainda que encontrasse algumas expectativas de baixo para cima nesse processo). De acordo com Carlos Maurício (2012), os estudos de John Breuilly (1982), Ernest Gellner (1983) e Benedict Anderson (1983) lançaram os fundamentos do paradigma da *nation building*.

Amparado na análise dos paradigmas de estudo da nação e do nacionalismo de Antony Smith, Maurício explica que

De acordo com os proponentes das teorias modernistas, as nações eram realidades modernas (apenas existentes a partir do século XVIII ou, quando muito, XVI), criadas de cima para baixo, através da manipulação de dados culturais pré-existentes, e que visavam responder às necessidades das elites, culturalmente unificadas, de homogeneizar as suas populações, culturalmente fragmentadas. Ao contrário do que pensavam os doutrinadores nacionalistas, a nação não era o fruto natural do amadurecimento de um conjunto de marcadores culturais num determinado território (língua, religião, raça, memórias em comum etc.), mas da seleção e manipulação política desses mesmos marcadores. Nascida entre o último quartel de Setecentos e o primeiro do seguinte, a ideologia nacionalista criava nações sem Estado em territórios falhos de soberania política (as colónias europeias nas Américas e as províncias imperiais na Europa), ao mesmo tempo que impunha o figurino nacional aos velhos reinos do Ocidente (via revoluções liberais). Nação, nacionalismo e a sociedade internacional de Estados-nação [...] eram, portanto, o produto histórico de condições modernas como o capitalismo, a industrialização, a burocracia, a urbanização e o secularismo. (MAURÍCIO, 2012, p. 113).

O nacionalismo enquanto ideologia buscou a naturalização da nação. Esse processo contou com a importante contribuição da História, ciência constituída nesse processo com intuito de dar legitimidade e veracidade ao Estado-nação. Definir arquivos, estabelecer documentos, eleger fatos

significativos, costurar uma epopeia, definir os mitos fundacionais, os heróis, um panteão, uma paisagem, uma geografia, uma ideia, uma cultura uma representação. O ensino de história, gêmeo siamês nascido concomitantemente à ciência histórica, tinha papel social crucial na conquista das mentes e corações das massas.

Narrar essa história nacional era inventar a nação. Até do ponto de vista metodológico, o ensino de história bebeu da tradição religiosa, como aponta Choppin no caso dos livros escolares.

A natureza da literatura escolar é complexa porque ela se situa no cruzamento de três gêneros que participam, cada um em seu próprio meio, do processo educativo: de início, a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar, da qual são exemplos, no Ocidente cristão, os livros escolares laicos “por pergunta e resposta”, que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismos [...]. (CHOPPIN, 2004, p. 552).

Neste processo, portanto, o modelo de narrativa da nação buscou inspiração na narrativa religiosa. Assim, o modelo narrativo-histórico da história nacional reproduzia a preceptiva narrativa religiosa. Tal narrativa celebrava a nação como uma comunidade origem-destino, uma teleologia histórica pré-definida de uma inevitável glória futura, com uma origem sacralizada nos mitos de fundação da nação, no culto dos heróis nacionais como novos santos inspiradores de uma fé cívica, cujas biografias atualizavam exemplos de virtude e santidade para o campo do civismo no lugar das velhas hagiografias.

Aqui chegamos à tese central subjacente a essa especulação crítica. A narrativa da nação como forma secularizada de narrativa religiosa. Trata-se do ambivalente fenômeno de nacionalização da religião – sacralização da nação. Produzida sob a encomenda da moderna escola de massa, na busca por conquistar mentes e corações, a narrativa da nação buscou seu referencial no âmbito da cultura religiosa. Essa situação significou a perpetuação em forma secularizada do modelo narrativo religioso cujo papel é fortalecer o sentido de pertencimento e comunidade internamente, por isso mesmo coeso, homogêneo, identitarista e normatizador.

Entretanto, como argumentamos na primeira parte desse texto, o narrativismo da nação como centro do ensino de História seria deslocado no

contexto da Segunda Guerra. A vitória da democracia liberal diante do nazifascismo pressionou o deslocamento no ensino de História, da velha estrutura narrativa acabada da nação para a ideia de construção do conhecimento histórico aberto às fissuras, dissensões, pluralidades e conflitos. O pêndulo se deslocou da narrativa para o campo da pesquisa. Os casos de renovação do ensino de História na Alemanha, Inglaterra e Brasil são exemplares no qual a ideia de democracia liberal passa a ser hegemônica e o nacionalismo perde força, ascendendo uma ideia de patriotismo-constitucional, pedra fundamental de um regime pluralista, fundamentado em dois pilares: democracia e direitos humanos.⁶⁴

No entanto, o modelo religioso de narrativa da nação não foi completamente abandonado. Emergiram novas narrativas e a nação teve que competir com elas, num cenário em que os aspectos da pesquisa e do cognitivismo avançavam no ensino de História contendo a hegemonia do narrativismo. Porém, nestas novas comunidades imaginadas, infranacionais, o modelo de narrativa da história nacional do primeiro período reapareceria com muita intensidade. A biografia agora era das pequenas comunidades imaginadas. Em artigo discutindo a questão da política de identidades e o ensino de História já afirmávamos:

A narrativa glorificadora do Estado-nação sofria a crítica por seu encobrimento das diferenças que em nome da homogeneização cultural havia negado espaço às vozes discordantes.

No entanto, cada uma destas narrativas ao reivindicar que suas narrativas estivessem presentes nas páginas dos manuais didáticos o fizeram a partir da perspectiva de uma história laudatória, não mais da grande *comunidade imaginada* (Estado-nação), mas de pequenas *comunidades imaginadas*: a etnia, a classe, o gênero, a raça etc. Permanece a narrativa biográfica

64 Patriotismo constitucional é um conceito originalmente cunhado pelo jurista e politólogo alemão Dolf Sternberger, por oportunidade do 30º aniversário da Lei Fundamental de Bonn, em artigo publicado em 1979. Sternberger procurou sintetizar, com esse conceito, o que representava a construção de uma nova identidade coletiva alemã que tornava por referência o conteúdo normativo universalista da Lei Fundamental de 1949, algo extremamente novo na história da Alemanha. Nesse sentido, uma república de cidadãos, formada após a derrota na Segunda Guerra Mundial e a derrocada do nazifascismo, já não mais podia se deixar reconhecer em uma suposta identidade étnico-cultural particularista ou no ufanismo nacionalista em face de um passado nacional idealizado. (CATTONI, 2006, p. 65-66).

e teleológica, os mitos de fundação, a trajetória epopeica e a simbologia dos heróis mitificados. Do Estado-nação para o gueto a biografia laudatória permanece, mas edifica agora uma celebração das diferenças imobilizadas em suas próprias fronteiras sem a problematização política necessária de que estes novos entes coletivos também mobilizam o passado a fim de disciplinar e normatizar. Caberia ainda ao ensino de história essa função de produção de súditos, aptos ao culto intimista da identidade comunitária? (RIBEIRO; VALÉRIO, 2013, p. 47).

Neste sentido, o que criticávamos há alguns anos era um ensino de História reflexo da guetização da sociedade, derivada do multiculturalismo endógeno. Assistimos uma avidez colonialista, por parte das pequenas comunidades imaginadas, pelas páginas dos currículos, de livros didáticos, de orientações normativas etc. Cada grupo querendo que sua própria história fosse ensinada nos bancos escolares, buscando sua visibilidade histórica, reafirmando sua legitimidade enquanto sujeito histórico pertinente. Reivindicação legítima diante de uma História em migalhas.

Ainda assim, enquanto essa luta política se deu dentro do patriotismo-constitucional, determinadas identidades não questionavam os pilares universalistas do jogo político liberal: direitos humanos e democracia. Tratava-se apenas de fazer puxadinhos em leis, currículos, diretrizes, manuais escolares e agradar aos setores mobilizados fortemente pelo discurso identitário.

Em geral, no campo do ensino de História, pouco se questionou o primado cultural e filosófico sobre o qual esse diferencialismo se erigiu, que foi celebrando o par identidade-comunidade. A comunidade, seja em larga ou pequena escala, representa a aspiração pela homogeneidade coletiva que se transmuta na segurança de se estar entre pares. Seu objetivo é o conforto da mesmidade, o acolhimento e a naturalização do pertencimento. O deslocamento narrativo do Estado-nação para essas pequenas comunidades significou a transição da utopia moderna universalista e totalitária para as heterotopias pós-modernas particularistas e totalitárias. Deste modo, no contexto pós-moderno de amplo mercado de identidades, os indivíduos podem escolher entre inúmeras possibilidades identitárias. Porém, como indica Zygmunt Bauman (2001, p. 197), “sua escolha implica a forte crença de que quem escolhe não tem opção a não ser o grupo específico a que

‘pertença’”. A identificação ocorre não como um ato de liberdade, mas de ligação naturalizada à essência inevitável, uma espécie de marca inexpugnável. A filiação a uma comunidade com a certeza de que outra situação seria improvável, leva à configuração de um mundo total, que oferece tudo do que se pode precisar para levar uma vida significativa e compensadora. A comunidade se basta, é completa (BAUMAN, 2001).

O que estou defendendo aqui é que subjacente ao pluralismo das identidades coletivas vicejou o modelo narrativo cuja função é a construção de identidades essencialistas, coesas e homogêneas. Esse modelo narrativo, com mito de fundação, invenção das tradições, narrativa epopeica e heróis ainda permanece. Nesse sentido, o que o nacionalismo realizou em larga escala, a narrativa histórica identitarista realiza em pequena escala, ou melhor, em rede, de modo transversal, pluriespacialmente. Se o nacionalismo sacralizou o Estado-nacional, o identitarismo sacralizou a comunidade, atribuindo-lhe seus próprios ritos, símbolos, heróis, hinos, sacerdotes e dogmas a serem celebrados. Se o nacionalismo foi a *religião do cidadão* de Rousseau, que legitimou a devoção ao Estado-nação, o identitarismo é a *religião do comunitarista*, que legitima a devoção ao seu grupo de pertencimento.

Algumas vertentes brasileiras conectadas aos debates da Educação Histórica consideram que o papel central da história ensinada deve ser a consolidação das identidades sociais que dariam aos sujeitos uma orientação para ação política, entendida como exercício da cidadania nos moldes da democracia liberal. O passado serviria como um campo de experiências capaz de situar os sujeitos no presente e orientar suas ações para o futuro, compreendido como horizonte de expectativas. Nesta perspectiva, o sujeito teria o que se denominou de ‘consciência histórica’, uma eficaz capacidade de mobilizar o discurso histórico como fim de legitimação de seus interesses ou dos interesses de seu grupo de pertencimento ao mesmo tempo em que atuaria por meio do exercício da cidadania para viabilizar as expectativas desejadas para o futuro da sociedade (CERRI, 2011).

Tudo vai bem quando se celebra uma identidade comunitarista que aceita o jogo do patriotismo constitucional-pluralista e acata seus próprios limites normativos; mas e quando essa identidade não aceita mais o gueto e busca a hegemonia normativa do Estado, negando os direitos humanos

e a democracia? Quando se trata de uma identidade não razoável, que vê na extinção do outro sua condição, viabilidade e projeto político? Nestas situações, parece que a celebração das identidades no ensino de História pode ser uma armadilha.

Os historiadores podem advertir que essa narrativa a reboque da identidade é memória e não História. A advertência é importante. No âmbito social, as memórias são articuladas nos jogos de poder cotidianos como forma de orientação dos indivíduos e grupos, a fim de promoverem seus próprios interesses; isso não parece ter nada a ver com uma velha metodologia científica de produção do conhecimento histórico. Para sairmos da sacralização comunitarista identitária que opera pela memória, bastaria então que o ensino de História se voltasse para o processo de produção do conhecimento histórico. Isso significaria tornar o método mais relevante do que o conteúdo. Seria um antídoto diante das narrativas prontas e acabadas das comunidades imaginadas desejosas de serem celebradas. Esse seria um movimento de dobra secularizante novamente, uma nova *Aufklärung* da *Aufklärung* no ensino de História. O fazer, o construir, o analisar, o refletir, o laborar sobreposto ao narrar. A primazia do método ainda seria um alento em tempos de disputas fratricidas em torno dos conteúdos curriculares dos documentos do Estado.

Sem dúvida, o ensino de História não deve se furtrar de utilizar o próprio *metier* de produção do conhecimento presente na operação historiográfica. A produção do conhecimento histórico, sua metodologia, seu modo de operar podem ser a base do ensino de História, guardadas as devidas observações específicas dos processos de ensino-aprendizagem.

Entretanto, há tempo, ainda parece ser a escola uma instituição em acentuado declínio na produção da subjetividade dos indivíduos, tendo que competir com inúmeras outras mediações sociais e instituições (como família, igreja, redes de sociabilidade, movimentos sociais) além das modernas tecnologias da informação e computação. Competição desleal. O tempo em que a escola tinha pouca concorrência e dominava hegemonicamente as estratégias de produção de subjetividades nos encontros face a face está se esvaindo. As TICs disponibilizam hoje a qualquer um (incluindo jovens e crianças) um novo repertório de valores e comportamentos, muitas vezes

conflitantes com aqueles que são apresentados nos ambientes escolares (SARAIVA; VEIGA NETO, 2009).

Na dinâmica social, a história confundida com memória é mobilizada, adulterada, ressemantizada, violada, absurdizada, evidenciando aos historiadores e professores de História que eles já não estão no controle. Os usos e abusos dessa história prática presente em redes sociais, aplicativos, notebooks, televisões, *Netflix*, programas esportivos, cinemas, ruas, outdoors, igrejas, famílias, nos quase infinito locais de sociabilidades de nossa contemporaneidade, precisa ser o documento histórico, a fonte de trabalho no ensino de História. Se historiadores e professores de História se desconectarem dessa história/memória viva, sem controle, fugidia, prática e que serve aos jogos das identidades, que projetam a legitimidade e orientam as ações das miniteocracias comunitárias-totalitárias da nossa contemporaneidade, se tornarão arautos de monólogo.

Por isso a desmistificação se faz necessária, a dobra secularizante, o aprofundamento crítico, racionalizado e metodológico dessas narrativas que celebram a memória, que existem para forjar identidades que reproduzem em menor escala a lógica autoritária, normativa, homogeneizadora e essencialista que nega a fissura, o conflito, o outro, aquele que não se encaixa, o híbrido, o múltiplo, o plural, o impuro. Parece que somente quando a identidade do gueto e suas certezas discursivas internas são frágeis e impotentes – algo que só é possível com elevado grau de dúvida sobre as convicções – é que existe uma possibilidade de compreensão do outro. Trata-se de trazer para o campo do ensino de História a premissa do pensamento débil proposta pelo filósofo italiano Gianni Vattimo (1983). Caminhar no sentido do reforço das identidades, colocar a história ensinada a serviço da celebração das identidades é abraçar o pensamento forte, a metafísica secularizada, a verdade absoluta, o fenômeno religioso na sua pior faceta.

Referências

- ABUD, K. M. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C M. F. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 28-41.
- ANDERSON, B. *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. Londres; Nova York: Verso, 1983.
- ANSART, P. Em defesa de uma ciência social das paixões políticas. *História: questões e debates*. Curitiba, v. 17, n. 33, p. 145-164, jul./dez. 2000.
- BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras do Porto*. Porto, III Série, v. 2, p. 13-21, 2001.
- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BREUILLY, J. *Nationalism and State*. Manchester: Manchester University Press, 1982.
- CATTONI, M. *Poder constituinte e patriotismo constitucional: o projeto constituinte do Estado Democrático de Direito na teoria discursiva de Jürgen Habermas*. Belo Horizonte: Mandamentos, 2006.
- CERRI, L. F. *Ensino de História e Consciência Histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011.
- CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- EVANS, R. J. *O Terceiro Reich no poder*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011.
- FALAIZE, B. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? *Revista Tempo e Argumento*. Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 224-253, jan./abr. 2014.
- FONSECA, S. G. *Os caminhos da história ensinada*. Campinas: Papyrus, 1993.
- GELLNER, E. *Nations and Nationalism*. Oxford: Basil Blackwell Publisher Limited, 1983.
- HILL, C. *A Bíblia inglesa e as revoluções do século XVII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.
- LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. (org.). *Perspectivas em educação histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais

de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001, p. 13-27.

MAURICIO, C. *Hobsbawm, ou quando o nacionalismo inventa a nação*. *Ler História*, 62, p. 113-116, 2012.

NIETZSCHE, F. *O viajante e sua sombra*. São Paulo: Editora Escala, 2013.

PIERUCCI, A. F. Secularização em Max Weber: Da contemporânea serventia de voltarmos a acessar aquele velho sentido. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, v. 13, n. 37, p. 43-73, 1998.

RIBEIRO JÚNIOR, H. C.; MARTINS, M. C. Reorganização do sistema de ensino em tempos democráticos: reforma curricular de 1951 e o ensino de história. *Revista Brasileira de História da Educação*. Maringá, v. 18, n. 45, p. 2-26, 2018.

RIBEIRO, R. R.; RIBEIRO JÚNIOR, H. C.; VALÉRIO, M. E. O legado da aprendizagem histórica: refazendo percursos de leituras. *Revista Antíteses*. Londrina, v. 9, p. 196-221, 2016.

RODRIGUES, R. L. Religião e política entre “primeira modernidade” e tempo presente: precisões conceituais e intersecções de pesquisa. *In*: MOURA, C. A. S.; SILVA, E. M.; UZUN, J. R. C.; SOUZA, S. C. (org.). *História, narrativas e religiões: diálogos sob o olhar da cultura*. Recife: EDUPE, 2018, p. 191-217.

ROUSSEAU, J. *O contrato social*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

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

SAID, E. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

SARAIVA, K.; VEIGA NETO, A. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187-202, maio/ago. 2009.

SARLO, B. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

SCHMITT, C. *Teologia política*. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

VATTIMO, G.; ROVATTI, P. A. *Il Pensiero Debole*. Milão, Feltrinelli, 1983.

WHITE, H. Teoria literária e escrita da história. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: v. 7, p. 21-48, jan./jun. 1994.

WHITE, H. *Meta-história: a imaginação histórica do século XIX*. São Paulo: Edusp, 1995.

Ensino de História: pesquisa e projetos de formação

Ana Maria Monteiro

No início do desenvolvimento dos programas de pós-graduação no Brasil, na segunda metade do século XX, o ensino da História não foi objeto de maior atenção dos historiadores brasileiros.⁶⁵ Estudos e pesquisas sobre o ensino foram, em sua maioria, desenvolvidos na área da educação por professores de Prática de Ensino voltados para a formação de professores desta disciplina.

Em levantamento sobre os grupos de pesquisa em ensino de história brasileiros registrados no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), apresentado no VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História, realizado na Faculdade de Educação da UFMG em fevereiro de 2006, dos 97 (noventa e sete) grupos de pesquisa em ensino de História, 29 (vinte e nove) localizavam-se em unidades acadêmicas de História e 68 em unidades de Educação (MIRANDA, 2006, p. 32).

Em 2017, em debates realizados no XI Encontro de Pesquisadores em Ensino de História, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), os Grupos de Pesquisa registrados no DGP do CNPq que indicavam “ensino de História” como palavra-chave alcançaram o número de 184, evidenciando um crescimento de cerca de 100%. Destes, 131 (cento e trinta e um) na área de História e 53 (cinquenta e três) na área de Educação (MIRANDA, 2019). Esses dados, que evidenciam um deslocamento importante da área de realização das pesquisas são, no entanto,

65 Em estudo realizado por Fico e Polito (1992), no período 1974-1989, os poucos estudos sobre educação aparecem incluídos na linha de pesquisa História Social das Idéias, confirmando “a tendência do desenvolvimento das abordagens sócio-econômicas (em detrimento das políticas) e a consolidação do predomínio da história social.” (FICO; POLITO, 1992, p. 32).

contestados por Coelho e Bichara (2019) que apresentam dados construídos também a partir do DGP do CNPq, ano-base 2016, de acordo com os quais a predominância se mantém na área da Educação.⁶⁶

Como explicar esse crescimento? Na área da Educação, a divulgação das teorias críticas de currículo no Brasil⁶⁷ e dos estudos sobre formação de professores e saberes docentes certamente influenciou e mobilizou investimentos na busca da compreensão dos processos envolvidos na educação básica em instituições escolares nas diferentes áreas disciplinares, utilizando a abordagem preconizada por esses autores. Muitas dessas pesquisas foram desenvolvidas por professores de Didática e Prática de Ensino de História que buscavam se qualificar em estudos de pós-graduação.

No que se refere ao ensino de história, o impulso para a realização destas pesquisas cresceu no contexto do processo de abertura política e redemocratização na década de 1980 no Brasil⁶⁸, no qual questões relacionadas à presença e afirmação desta disciplina escolar no currículo⁶⁹ somam-se aos desafios apresentados pelas mudanças teóricas que ocorriam tanto na área de História como na área da Educação.⁷⁰ O ensino de História foi posto em questão.

Assim, ao longo da década de 1990 e se ampliando nos anos 2000, o Ensino de História tem se desenvolvido como campo de estudos e pesquisas que busca sua legitimidade e afirmação tanto nos espaços institucionais de produção de conhecimento na área da Educação como na área da História,

66 De acordo com Coelho e Bichara (2019), em levantamento realizado em 2017, ano-base 2016, 62,63% dos grupos de pesquisa envolvidos com a pesquisa em ensino de História se localizavam na área da educação e 30,26% na área da História (COELHO; BICHARA, 2019, p. 71-72).

67 Tomás Tadeu da Silva, da UFRGS, e Antonio Flavio Barbosa Moreira, da UFRJ, tiveram importante participação na divulgação das teorias críticas de currículo no Brasil. Sobre esta produção e impacto no campo, ver Lopes e Macedo, 2011.

68 Martins situa no final dos anos 1970 "o surgimento de um novo campo de estudos dentro das pesquisas históricas - o do ensino de História" (MARTINS, 2002, p. 200 apud GONÇALVES, 2019, p. 117)

69 Trata-se aqui da exclusão da disciplina Estudos Sociais instituída com a Lei 5.692/1971 e reinserção da História nos currículos (Cf. FONSECA, 1993)

70 As possibilidades abertas pela Nova História Política, História Cultural, História do Cotidiano e aquelas decorrentes da virada linguística. Na educação, as contribuições das teorias críticas do currículo e aquelas de autores brasileiros, dentre os quais destacamos Paulo Freire.

envolvendo as comunidades disciplinares em disputas por liderança/hegemonia dos projetos e atividades de formação docente.⁷¹

Desde então, com diferentes referenciais teóricos e perspectivas de abordagem, a produção de conhecimentos sobre currículo e didática, formação de professores, políticas públicas, história da disciplina, impacto e repercussão das demandas sociais têm se constituído e socializado em livros e periódicos das áreas envolvidas.

Diferentemente do entendimento da área do “ensino de” como “lugar da prática”, vazio de teoria, com atividades realizadas no contexto de uma racionalidade técnica, esses estudos expressam uma “virada epistemológica” que vai tornando possível o reconhecimento do “ensino de” como “lugar de fronteira” político cultural no qual sentidos sobre sujeitos, saberes e poderes tanto podem ser questionados, desnaturalizados, produzidos e não apenas estabilizados e reproduzidos (MONTEIRO; PENNA, 2011; MONTEIRO, 2019).

Para este desenvolvimento na área do ensino de História, foram muito importantes os movimentos realizados pelos pesquisadores visando a organização de encontros nacionais para discussão de pesquisas e, também, para a divulgação e troca com professores da educação básica. Com este objetivo, foi criado o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, conhecido como Perspectivas, realizado pela primeira vez em 1988, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Usp), organizado pela professora Elza Nadai, com apoio da Associação Nacional de História (ANPUH), Departamento de História da Usp e do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) (NADAI, 1988, p. 13).

Já o I Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH) foi realizado em 1993, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), organizado pela professora Selva Guimarães Fonseca.⁷² Estes eventos têm sido realizados ao longo desses anos, sendo que, em 2018,

71 Em levantamento realizado no ano 2000, foram identificadas 14 teses de doutorado e 77 dissertações de mestrado realizadas entre os anos de 1990 e 1999, que focalizavam o ensino de História. Das 14 teses, 12 foram defendidas na segunda metade dos anos 1990. Das 77 dissertações, 45 foram também defendidas na primeira metade e 32 na segunda metade da década. Entre as dissertações, 50% tinham como temática o currículo prescrito e/ou praticado. O mesmo percentual foi verificado entre as teses (Cf. FESTER; MONTEIRO, 2006).

72 A organização deste evento contou com docentes da Universidade Federal Fluminense, Universidade de Egeu, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Estadual de Londrina (FONSECA, 2005, p. 32).

foi realizado o X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História⁷³, em Porto Alegre, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e, em 2019, foi realizado o XII Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História, em Cuiabá, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).⁷⁴

A continuidade da realização destes eventos ao longo de três décadas expressa, além de um grande investimento dos pesquisadores envolvidos em busca de qualificação profissional e afirmação no espaço acadêmico, o reconhecimento do lugar estratégico desta área de atuação no currículo da educação básica em um país em processo de constante construção democrática.

O aumento do número de pesquisadores levou à criação de novos grupos de pesquisa que, por sua vez, propiciaram a formação de novos interessados, reforçando a área de pesquisa. Nos ENPEHs, os balanços apresentados em algumas edições confirmavam o crescimento desta produção que se mantinha ainda localizada prioritariamente na área da Educação (COELHO; BICHARA, 2019).

Outro movimento importante foi efetivado com a criação em 2006 da Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), no VII ENPEH, em Belo Horizonte, cujo objetivo era reunir e representar os pesquisadores desta área. Embora tenha sofrido forte reação das diretorias da ANPUH, que afirmavam que esta associação era desnecessária, a ABEH tem se mantido e fortalecido como um espaço para congregação dos envolvidos com esta área de pesquisa e professores da educação básica. Além disso, a associação tem sido responsável pela coordenação, organização e realização dos eventos Perspectivas e ENPEHs.⁷⁵

73 Os Perspectivas foram realizados em: I e II São Paulo (SP)/Usp, 1988 e 1996; III Curitiba (PR)/UFPR, 1998; IV Ouro Preto e Mariana (MG)/UFOP, 2001; V Rio de Janeiro (RJ)/UFRJ/Uerj/UFF/PUCRIO/CPII/UFES, 2004; VI Natal (RN)/UFRN, 2007; VII Uberlândia (MG)/UFU, 2009; VIII Campinas (SP)/Unicamp, 2012; IX Belo Horizonte (MG)/UFMG, 2015; X em Porto Alegre (RS)/UFRGS, 2018; o XI em Belém (PA)/UFPA, 2020.

74 Os ENPEHs foram realizados em: I Uberlândia (MG)/UFU, 1993; II Niterói (RJ)/UFF, 1995; III Campinas (SP)/Unicamp, 1997; IV Ijuí (RS)/UNIJUÍ, 1999; V João Pessoa (PB)/UFPB, 2001; VI Londrina (PR)/UEL, 2003; VII Belo Horizonte (MG)/UFMG, 2006; o VIII São Paulo (SP)/Usp, 2008; IX Florianópolis (SC)/UFSC, 2011; X Aracaju (SE)/UFS, 2013; XI no Rio de Janeiro (RJ)/UFRJ, 2017; XII Cuiabá (MT)/UFMT, 2019; XIII previsto para Diamantina (MG)/UFVJM, 2021.

75 Esta associação vivenciou alguns problemas de ordem burocrática e, em 2019, foi refundada com o nome de Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História – ABEH.

Paralelamente, pesquisadores da área iniciaram um movimento nas fileiras institucionais da ANPUH, com a organização do Grupo de Trabalho de Ensino de História e Educação, na década de 1990, e regularmente instituído em 2001, no XXI Simpósio Nacional da ANPUH, realizado em Niterói, na Universidade Federal Fluminense (UFF) (MESQUITA, 2017, p. 156-162). Além disso, esses pesquisadores se mobilizaram para apresentar propostas de simpósios temáticos (STs) voltados ao ensino de História nos encontros nacionais e estaduais da ANPUH desde 2003, quando esta nova forma de organização do Simpósio foi estabelecida. Neste evento, realizado na cidade de João Pessoa, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), foram apresentados três simpósios temáticos sobre ensino de História e três sobre história da educação em um total de 63 STs, ou seja, 4,7% do total (SNH/ANPUH, 2003).

Em 2005, no XXIII Simpósio Nacional de História, realizado em Londrina (PR), na Universidade Estadual de Londrina (UEL), foram apresentados seis simpósios sobre ensino de História em um total de 79 STs, ou seja 7,5% do total (SNH/ANPUH, 2005). Este número tem aumentado, sendo que em 2019, no XXX Simpósio Nacional de História, realizado em Recife, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), foram apresentados 16 STs em um total de 113 simpósios temáticos, correspondendo a 14,1% do total (SNH/ANPUH, 2019).

Este interesse crescente tem sido possível, de alguma forma, devido à expansão dos programas de pós-graduação no país e aos efeitos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), desenvolvido a partir de 2007.⁷⁶ Um expressivo número de docentes ingressou nas universidades federais que também foram criadas em estados da região Norte e Nordeste, o que tem possibilitado a abertura de novas frentes e espaços de pesquisa.

Nesse contexto, discutimos aqui a relação entre pesquisa e formação de professores de História, focalizando duas experiências em nível de pós-graduação que foram criadas no Rio de Janeiro. Uma delas, é o Curso de Especialização Saberes e Práticas da Educação Básica (CESPEB), iniciado em 2008 por iniciativa de professores da Faculdade de Educação da UFRJ, e que tem como uma de suas ênfases o Ensino de História. A outra, refere-se ao

76 O REUNI foi instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007.

Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), criado em 2013 na UFRJ, instituição âncora, constituindo parceria de 12 (doze) instituições.⁷⁷

O CESPEB – Curso de Especialização Saberes e Práticas da Educação Básica

O papel da universidade pública na construção de um projeto de sociedade democrática tem assumido um lugar de destaque nos debates educacionais, exigindo – tanto do Ministério da Educação (MEC), como das diversas instituições de educação superior e básica, propostas de enfrentamento para antigos e novos desafios que lhes são específicos.

No que se refere à formação de professores, a questão envolve grande complexidade e tem sido objeto de críticas acirradas em relação a uma excessiva teorização no âmbito das universidades, em detrimento de uma abordagem que insira e envolva os professores em formação nas atividades próprias da ação docente. A crítica aos professores “mal formados” atinge as instituições formadoras, acusadas de não efetivarem um trabalho “eficaz”.

Paralelamente, pesquisas na área da Educação têm apontado a importância de que se realizem estudos tendo por base uma “epistemologia da prática docente”, que focalize os saberes próprios da docência para

[...] revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (TARDIF, 2000, p. 11).

77 Eram elas: UFRJ, Uerj, UFF, UFRRJ, UNIRIO, PUC-RIO, UFRGS, UFSM, FURG, UFSC, UDESC e UFT.

Essa proposta, que chegou ao Brasil na década de 1990⁷⁸, propiciou o desenvolvimento de estudos (GERALDI *et al.*, 1998; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2002; PIMENTA; GHEDIN, 2002; MONTEIRO, 2001; LUDKE, 2001) que se tornaram referência para a definição de políticas educacionais voltadas para a formação docente. A concepção de professor reflexivo, de professor pesquisador, a valorização da prática, emergem como temáticas que induzem novos estudos e pesquisas que reconhecem a dimensão produtiva do currículo escolar e investigam os saberes próprios à docência, o que acaba por gerar a necessidade de reformulação dos currículos de formação. Nesse contexto, a relação entre “pesquisa na prática” e a formação dos professores vem a ser reconhecida como importante e necessária dimensão profissional.

Entre as mudanças, além daquelas que afirmam a necessidade de as universidades desenvolverem melhor articulação dos cursos de graduação com aqueles da pós-graduação, destaca-se a percepção da importância estratégica da articulação da educação superior com a educação básica, colocando em evidência o importante papel a ser desempenhado, por estas instituições, na formulação e execução de políticas públicas de formação docente para os níveis fundamental e médio de ensino.

Nesse contexto, considerando ações de formação docente que lhe são específicas, bem como reconhecendo e reafirmando o papel da universidade pública na produção de políticas de formação de professores como estratégia de melhoria da qualidade da educação básica, foi criado, em 2008, o curso de pós-graduação *lato-sensu* Saberes e Práticas na Educação Básica, como proposta de formação continuada para professores das redes públicas federal, estadual e municipal na modalidade de especialização. Este curso abarca diferentes áreas disciplinares e/ou enfoques teóricos sobre questões estratégicas importantes a serem discutidas com os docentes que atuam nas redes públicas de ensino nos níveis fundamental e médio.

78 A Revista *Teoria & Educação* publicada pela Editora Pannonica, nos anos de 1990 e 1991, e organizada pelo professor Tomaz Tadeu da Silva da Faculdade de Educação da UFRGS foi, em grande parte, responsável pela divulgação de estudos que abordavam questões sobre os saberes docentes, as teorias críticas do currículo e história da educação no Brasil na década de 1990. Os livros: *Os professores e a sua formação* (1992), *Vidas de professores* (1995) e *Profissão professor* (1995), organizados por Antonio Nóvoa e publicados pela Porto Editora, em Portugal também chegam ao Brasil com contribuições de pesquisadores internacionais sobre essas temáticas.

O CESPEB se constituiu como um conjunto articulado de cursos de formação continuada de professores que, simultaneamente, oferece disciplinas de cunho interdisciplinar que focalizam diferentes questões da cultura escolar; e disciplinas diretamente relacionadas às diferentes áreas de conhecimento, garantindo a autonomia e especificidade epistemológica e/ou enfoques específicos de cada um dos cursos que o compõe.⁷⁹

Tendo por base um projeto⁸⁰ que tem como pressuposto a defesa e manutenção da universidade pública, laica e gratuita, o CESPEB é oferecido preferencialmente a professores atuantes em escolas públicas de educação básica no Rio de Janeiro, selecionados a partir de uma avaliação escrita e entrevista. Embora sem financiamento de instituição de fomento, não foram nem são cobradas taxas dos professores cursistas, uma vez que é considerado ação de formação continuada realizada em universidade pública voltada para a educação básica pública.

A implementação desse curso⁸¹ tem possibilitado a criação de uma rede de formação que articula universidade e escola básica, espaços de formação de professores, de modo a potencializar o diálogo de saberes entre professores universitários, professores da educação básica e estudantes dos cursos de licenciatura. Afinal, o saber da experiência de docentes é fundamental e estratégico de ser discutido e apropriado pelos estudantes em formação.

O CESPEB possibilita aos docentes da educação básica, que recebem estudantes para a realização do estágio supervisionado, continuar sua formação no mesmo espaço onde os licenciandos estão sendo formados. É investimento no desenvolvimento profissional docente que enfrenta o desafio de ir além da atualização de conteúdos e/ou apropriação de técnicas de ensino/aprendizagem, que têm pautado grande parte de propostas de formação continuada e em serviço de professores. Nesse sentido, a proposta

79 O CESPEB agrega dez diferentes ênfases, isto é, cursos de *Especialização em: Ensino de Alfabetização, Leitura e Escrita; Educação de Jovens e Adultos, Ensino de Ciências e Biologia; Ensino Contemporâneo de Arte; Ensino de Educação Física Escolar; Ensino de Geografia; Ensino de História; Ensino de Língua Portuguesa; Ensino de Sociologia, Políticas Públicas e Projetos socioculturais em espaços escolares* que foram criados e implementados na Faculdade de Educação da UFRJ desde 2008, tendo como docentes professores desta Faculdade, do Colégio de Aplicação e de outras Unidades do Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

80 As informações sobre o CESPEB aqui apresentadas foram extraídas do projeto original da criação do Curso.

81 O curso é gratuito e as turmas são oferecidas nos horários noturno e aos sábados.

deste curso incorpora contribuições de estudos e pesquisas sobre a docência que têm apontado o professor como sujeito que desenvolve e mobiliza saberes plurais relacionados ao seu ofício – os saberes docentes – em suas práticas cotidianas.

Na ênfase do curso voltada para o Ensino de História, e iniciada em 2008 com as demais três ênfases, cinco turmas já concluíram sua formação. O currículo está organizado em seis módulos, que integram a abordagem de questões educacionais (módulos 1, 2 e 3) com aqueles que se voltam para questões disciplinares específicas (módulos 4 e 5) e o módulo 6, composto pelo Seminário de Monografia, no qual são discutidas questões da epistemologia da prática docente articuladas àquelas relacionadas ao ensino de diferentes temáticas do ensino de História.

A monografia final do curso é elaborada sob orientação de um professor credenciado, versando sobre um tema relativo ao ensino na área específica de conhecimento do professor em formação. O trabalho é construído ao longo do curso, a partir de problematização da prática docente, promovendo o desenvolvimento de abordagem investigativa e pesquisa por parte dos professores. Essa estrutura está presente em todas as ênfases, se adequando aos conteúdos específicos das diferentes áreas de ensino⁸². O projeto tem se mostrado muito bem-sucedido, tendo nas avaliações dos alunos respostas muito expressivas de sua contribuição para a qualificação e formação continuada dos docentes.

Esta experiência contribuiu em grande parte para a definição da concepção do Mestrado Profissional em Ensino de História, criado em 2013, a partir de indução da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e, também, para a construção do Complexo de Formação de Professores (CFP), instituído em dezembro de 2018 na UFRJ. O seu princípio fundante da articulação da Universidade com a Educação Básica para a formação inicial e continuada de professores tem se afirmado como estratégico ao propiciar a superação de dicotomias hierarquizantes, discri-

82 Na ênfase de História, nos módulos 4 e 5 são oferecidas as disciplinas: História e ensino de História: desafios contemporâneos; Tempo histórico: problematização e reelaboração didática na educação básica; Jogos de escala no ensino de História; Documentos: problematizações teóricas e usos didáticos; Tempo presente na sala de aula; Problematizando o currículo de História: o ensino de História do Brasil na educação básica; Problematizando o currículo de História: o ensino de história da África na educação básica.

minatórias e paralisantes. Além disso, a realização de curso de especialização com a proposta de realização de pesquisas em “ensino de”, além de abrir e ampliar oportunidades a professores interessados em se qualificar, tem confirmado a importância do papel da realização de pesquisas nos processos de formação e desenvolvimento profissional docente, fortalecendo o campo do Ensino de História.

Outro aspecto importante a destacar refere-se ao fato de que estes professores são convidados a trabalhar em parceria com a Faculdade de Educação, recebendo estudantes dos cursos de licenciatura em suas turmas para realização do estágio, constituindo o triângulo de formação: formadores da Universidade/formadores da Educação Básica/professores em formação.

O Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória

A apresentação pela Capes de edital Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica – ProEB para a criação de mestrados profissionais em rede nacional⁸³ mobilizou o interesse de um grupo de professores do estado do Rio de Janeiro, pela proposta que tinha como público-alvo os professores da educação básica que atuam nas redes públicas. O projeto, com o Regimento do Mestrado Profissional de Ensino em História⁸⁴, desenvolvido por docentes vinculados a seis instituições do Rio de Janeiro⁸⁵, foi submetido à Capes por meio da Análise das Propostas de Cursos Novos (APCN), reunindo docentes vinculados a seis instituições de ensino superior da região Sudeste do país (UFRJ, Uerj,

83 O programa tem por objetivo a formação continuada *stricto sensu* dos professores em exercício na rede pública de educação básica, em conformidade com a política do Ministério da Educação (MEC).

84 A expressão “Ensino de História” no presente título, além de indicar a área de concentração, revela a compreensão dos autores do projeto sobre a centralidade da dimensão do ensino como foco do Programa.

85 Alexandre Fortes (UFRRJ), Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ), Carmen Teresa Gabriel (UFRJ), Felipe Magalhães (UFRRJ), Giselle Martins Venâncio (UFF), Helenice Aparecida Bastos Rocha (Uerj), Keila Grinberg (UNIRIO), Luís Reznik (Uerj e, na ocasião, PUC-Rio), Marcelo de Souza Magalhães (UNIRIO), Márcia de Almeida Gonçalves (Uerj), Mariana de Aguiar Ferreira Muaze (UNIRIO), Rebeca Gontijo Teixeira (UFRRJ) e Regina Maria da Cunha Bustamante (UFRJ).

UNIRIO, UFRRJ, UFF e PUC-Rio), cinco da região Sul (UFRGS, FURG, UFSM, Udesc e UFSC) e uma da região Norte (UFT).

O projeto do ProfHistória foi aprovado em agosto de 2013 pela Capes, com nota 4, um indicativo da qualidade da proposta. Logo em seguida, foi dado início aos procedimentos para a instalação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEH) tendo como instituição âncora o Instituto de História da UFRJ.

O curso⁸⁶ está organizado em três linhas de pesquisa: a linha de pesquisa “Saberes históricos no espaço escolar” desenvolve pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem da história, considerando as especificidades dos saberes e práticas mobilizados no currículo escolar, reconhecido como tempo-espaço de produção de saberes e subjetividades, de regulação social e disciplinar, de afirmação/questionamento/transgressão de poderes instituídos ou a instituir. A linha de pesquisa “Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão” desenvolve estudos sobre a questão da linguagem e da narrativa histórica, considerando diferentes tipos de suportes, tais como livros, filmes, programas televisivos, sítios da Internet, mapas e fotografias.

A linha de pesquisa “Saberes históricos em diferentes espaços de memória” desenvolve investigações sobre a produção e aprendizagem da História fora do espaço escolar, considerando lugares distintos como os museus, o teatro, os centros culturais e o espaço urbano em geral. Identificando a história como prática sociocultural de referência, o foco recai sobre as variadas formas de representação e usos do passado no espaço público, com características distintas daquelas observadas na escola, a saber: o turismo de caráter histórico, os monumentos, as festas cívicas, as exposições, entre outras (Regimento Geral do ProfHistória, 2013, p. 5).

A gestão do ProfHistória é organizada a partir da Comissão Acadêmica Nacional (CAN), comissão deliberativa e executiva, e das Comissões Acadêmicas Locais (CAL), que são constituídas em cada um dos diferentes núcleos das instituições associadas com os seus respectivos colegiados compostos pelos docentes credenciados e representação estudantil. Além dessas co-

86 As informações sobre o programa foram extraídas de documento síntese elaborado para apresentação no seminário de meio termo na Capes (setembro/2019), elaborado pelas professoras Isabel Guillen e Ana Maria Monteiro, integrantes da Comissão Acadêmica Nacional.

missões, temos o Comitê Gestor que congrega o Coordenador nacional e representantes da Capes (1), da UFRJ – instituição âncora (1) – e da comunidade científica (2).⁸⁷

A primeira turma iniciou as atividades em agosto de 2014 e, desde então, já foram criadas cinco turmas (2014, 2016, 2018, 2019 e 2020). Um aspecto importante a destacar refere-se ao fato de que, para o ingresso, é realizada uma seleção unificada nacional, com provas nos diferentes núcleos, e realizada sob a coordenação da CAN, em parceria com o Departamento de Seleção Acadêmica (DSEA) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Essa forma de realizar o acesso tem sido muito valorizada pelos docentes e estudantes que, segundo eles, têm garantido a idoneidade e lisura na realização, e neutralização de pressões políticas locais.

Em abril de 2015 foi aberto o edital para adesão de novos núcleos ao ProfHistória. Do total de 43 propostas recebidas, foram aprovados 18 novos núcleos, assim distribuídos: Região Centro-Oeste: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Região Nordeste: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN, Campus Natal) Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Regional do Cariri (URCA). Região Norte: Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal do Amapá (Unifap). Região Sudeste: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e Universidade de São Paulo (Usp). Região Sul: Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Estadual do Paraná (Unespar).⁸⁸

Em 2019, com a realização de novo credenciamento por meio de edital público, mais 12 instituições foram associadas, assim distribuídas: três na Região Norte (UFAC, UFRR e Unifesspa), sete na Região Nordeste (UFMA,

87 O coordenador nacional e o adjunto são eleitos pelos coordenadores locais, com mandato de três anos. A professora Marieta de Moraes Ferreira foi a coordenadora geral de 2013 a 2017. O professor Luís Reznik, de 2017 a 2020, tendo sido reeleito para o mandato de 2020 a 2023.

88 A Usp e a UFMG não confirmaram a participação, ficando assim 16 novos núcleos.

UESPI, UFC, UERN, UFPB, UESB, UPE), um na Região Centro-Oeste (UFG) e uma na Região Sudeste (UFU). Ficou a rede do ProfHistória então constituída por um total de 39 núcleos.

Ao longo dos sete anos de sua existência, o ProfHistória tem possibilitado, por meio de credenciamento realizado com editais públicos, a participação de um número crescente de docentes interessados em atuar no Programa, o que implica ensino, orientação, pesquisa e produção intelectual com publicações em periódicos e livros. Com esta demanda, tem crescido sobremaneira o interesse pela área do Ensino de História, promovendo uma reversão da situação mencionada no início desse texto, de desinteresse dos historiadores pela pesquisa em ensino.

Em 2014, o ProfHistória era composto de 102 docentes, em 12 IES; em 2015, 103 docentes, em 12 IES; em 2016, 327 docentes, em 28 IES (os docentes da FURG ainda estavam vinculados ao ProfHistória); em 2017, 343 docentes, em 27 IES; em 2018, 368 docentes, em 27 IES; em 2019, 378 docentes, em 27 IES; em 2020, 499 docentes, em 39 IES. A cada ano, há um acréscimo médio de 5% de docentes, entre novos credenciamentos e alguns descredenciamentos. Isso demonstra a estabilidade do corpo docente permanente, e uma renovação de novos quadros docentes para o Programa⁸⁹.

A dimensão que este Programa alcançou pode ser verificada também pelo quantitativo de alunos: em 2014, eram 144, em 12 IES; em 2015, 142, em 12 IES; em 2016, 546, em 28 IES, dos quais 111 se titularam nesse ano; em 2017, 421, em 27 IES, dos quais 19 se titularam no ano; em 2018, 844, em 27 IES, dos quais 232 se titularam no ano; e em 2019, 1028, em 27 IES, dos quais 96 se titularam no ano. Em 2020, temos 1500 professores mes-trandos com matrícula ativa no curso.

Situado em quase todos os vinte e sete (27) estados do país⁹⁰, este Programa reúne trinta e nove (39) universidades públicas em ação orientada pelos estudos mais recentes sobre formação de professores. As atividades articulam, de forma orgânica, o estudo de questões sobre a produção

89 O crescimento do número de docentes foi motivado sobretudo pelas duas expansões ocorridas na rede nacional autorizadas pela Capes. Fonte: Relatório de atividades, Plataforma Sucupira, 2019.

90 Em 2020, apenas quatro estados não implementaram ainda seus núcleos (AL, AM, ES, RO).

do conhecimento histórico, a relação teoria/prática e o desenvolvimento de abordagem investigativa e criativa para o enfrentamento dos desafios do ensino em espaços formais e não formais de educação.

Consta da metodologia a ser desenvolvida a premissa de que a problemática da pesquisa deve emergir da prática profissional dos mestrandos – professores da educação básica em exercício – com o desdobramento da necessidade de elaboração de materiais didático-pedagógicos para serem utilizados por professores da educação básica. A justificativa e teorização sobre o material elaborado são apresentados na dissertação final, avaliada por banca de docentes em sessão de defesa pública. Com isso, busca-se garantir que os trabalhos realizados em nível de mestrado avancem e superem os relatos de experiência, contribuindo para a qualificação e profissionalização dos professores, que desenvolvem a capacidade de explicar e justificar teoricamente o que fazem e por que fazem, na contingência de suas instituições e turmas de alunos.

Outro aspecto a destacar refere-se ao fato de que o Programa tem atraído jovens doutores para credenciamento como docentes, interessados em atuar na pós-graduação e ainda com pouco espaço nos programas acadêmicos. Com isso, ocorre uma indução para o envolvimento com a formação de professores e com a pesquisa em ensino de História, que inicialmente despertava pouco interesse entre os historiadores. Outra mudança importante, refere-se ao fato de que formadores que atuam em departamentos e faculdades de educação com o ensino de História e credenciados no Programa, passam a atuar no mesmo colegiado, constituindo parcerias, o que contribui para desfazer preconceitos de ambas as partes referentes ao envolvimento e conhecimento sobre o ensino desta disciplina.

Este Programa tem fomentado o intercâmbio entre as instituições de educação superior brasileiras, seja por meio da participação nas reuniões do colegiado pleno de seus coordenadores locais, nos diferentes eventos científicos da área de História e da Educação, e no Congresso Nacional do ProfHistória, realizado pela primeira vez em Salvador, em 2019, tendo sido organizado pela Comissão Acadêmica Nacional e pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Pesquisa e projeto de formação: potencialidades de uma produção

Um aspecto muito importante a ser destacado diz respeito ao impacto deste Programa sobre a realização das pesquisas em ensino de História. Os temas constituídos como objeto de investigação e que emergem da problematização da prática pedagógica apresentam grande diversidade, voltando-se para questões sobre a história da África e das relações étnico-raciais, da educação antirracista, da história indígena, atendendo à exigências das Leis n. 10639/2003 e 11.645/2008 e, também, aqueles relacionados às questões de gênero, educação patrimonial, história local, inclusão, identidade, entre outros.

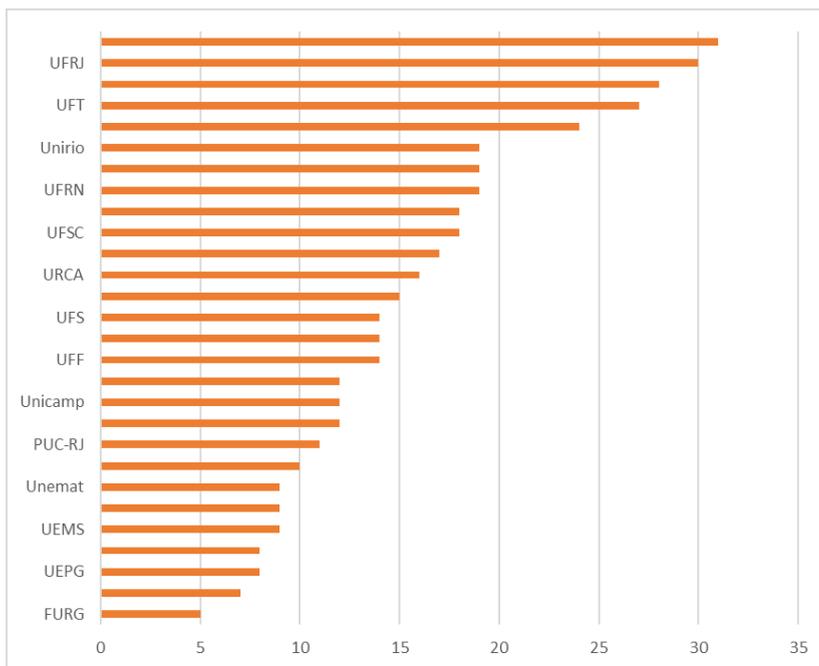
Este resultado, que consideramos muito promissor, evidencia mudanças em curso nos currículos praticados ao sinalizar sobre as questões emergentes e desafiadoras. Ao elegê-las como temas e definir objetos, os professores desenvolvem um domínio sobre esses assuntos que é compartilhado com os colegas nos eventos e por meio das leituras das dissertações divulgadas no site, pelos trabalhos apresentados em eventos e, principalmente, com repercussões em ações inovadoras com os alunos em suas salas de aula.

Podemos perceber, neste processo, movimentos que irrompem contra o domínio da versão “canônica” dos conteúdos selecionados para o ensino em sua abordagem eurocêntrica e linear. E, nesse sentido, um instigante campo de novas pesquisas é aberto por questões que podem ser formuladas sobre a dinâmica das relações entre tradições e inovações que estão em curso nas salas de aula de História deste país.

Para contribuir para este debate, realizamos um levantamento, no segundo semestre de 2019, e atualizado no primeiro semestre de 2020, sobre as dissertações defendidas pelos mestrands do ProfHistória desde sua criação em 2014. O levantamento foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, utilizando como termo de busca a expressão exata “ensino de história”. A partir dos resultados apresentados, foram filtrados os campos “Tipo” (Mestrado Profissional), “Área de Concentração” (Ensino de História) e “Nome do Programa” (Ensino de História).

Neste levantamento⁹¹ foram localizadas 435 dissertações elaboradas entre os anos de 2016, 2017, 2018 e 2019, entre as diferentes instituições associadas, conforme podemos verificar no Gráfico I:

Gráfico I - Número de dissertações elaboradas por instituição associada



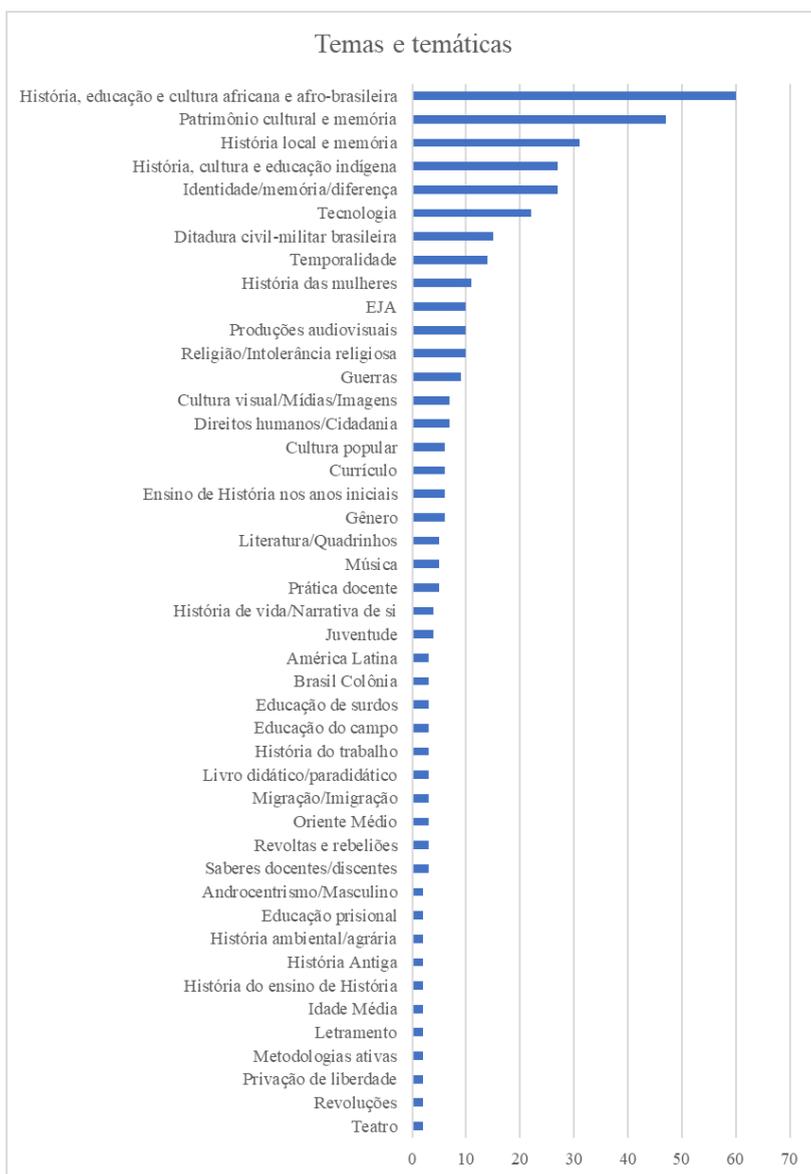
Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações/Capes.

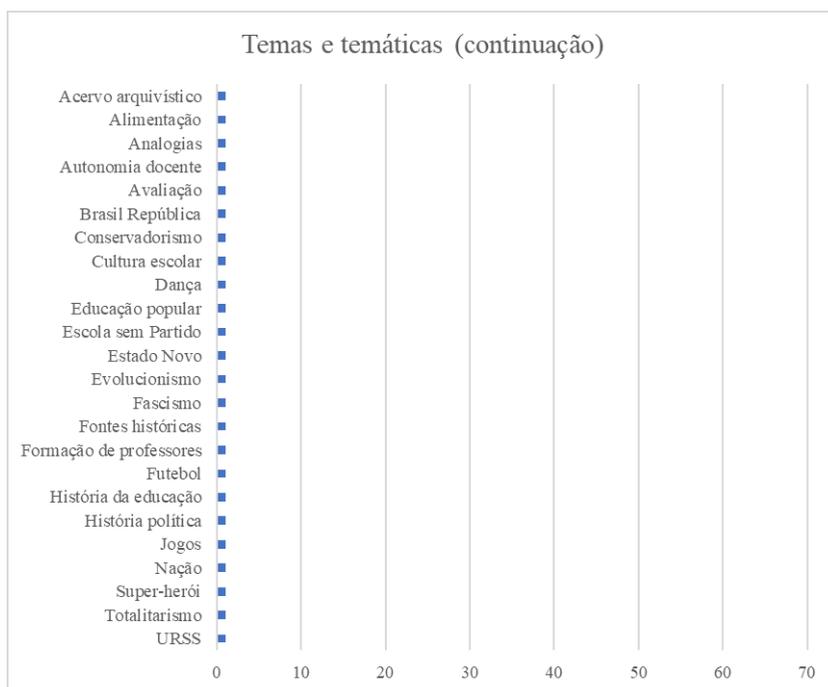
Note-se que os maiores quantitativos são apresentados pelas instituições que constituíram o primeiro grupo quando de sua criação em 2014 e estão, portanto, há mais tempo no Programa, números esses também proporcionais ao número de vagas e alunos matriculados.,

Quanto às temáticas, podemos observar uma grande diversidade, sendo que a “História, educação e cultura africana e afro-brasileira” concentra o maior número de trabalhos (60), confirmando o impacto da legislação pertinente e o interesse dos mestrands. Acerca da mesma legislação, os trabalhos sobre “História, cultura e educação indígena” também se destacam, com 27 trabalhos.

91 O levantamento e elaboração dos gráficos foi realizado pela doutoranda Thays Merolla Piubel, do PPGE/UFRJ, com auxílio da bolsista PIBIC Fernanda Gonçalves de Albuquerque Silva.

Gráfico II - Temas e Temáticas





Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações/Capes.

A identificação dos temas foi realizada a partir das palavras-chave, título e resumo apresentados pelos autores. Este levantamento é inicial e, certamente, estudos mais aprofundados, que demandam a leitura dos trabalhos completos, vão possibilitar definir com mais clareza os temas. Por exemplo, há trabalhos que abordam a presença feminina na Educação de Jovens e Adultos. Em qual categoria inserir? Afinal, cada dissertação articula uma série de campos e temas para aprofundar o debate teórico e metodológico. Outro aspecto para o qual chamamos atenção refere-se à necessidade de maior atenção na indicação das palavras-chave, de modo a deixar clara a subárea para qual a pesquisa contribui.

Uma primeira conclusão, no entanto, nos permite afirmar que a divisão quadripartite da História ensinada não comporta mais esta verdadeira explosão de temas de interesse dos mestrandos. Além disso, pode-se inferir que o eurocentrismo tem sido fissurado, tendo em vista um grande quantitativo de trabalhos que têm por temática central sujeitos históricos não-brancos e sobre o patrimônio e a história local, que escapam à lógica do espaço europeu.

Ao apresentar os temas aqui em seu conjunto, não podemos esquecer que eles são desenvolvidos em dissertações que devem apresentar características próprias de um mestrado profissional, na qual o professor em formação deve demonstrar:

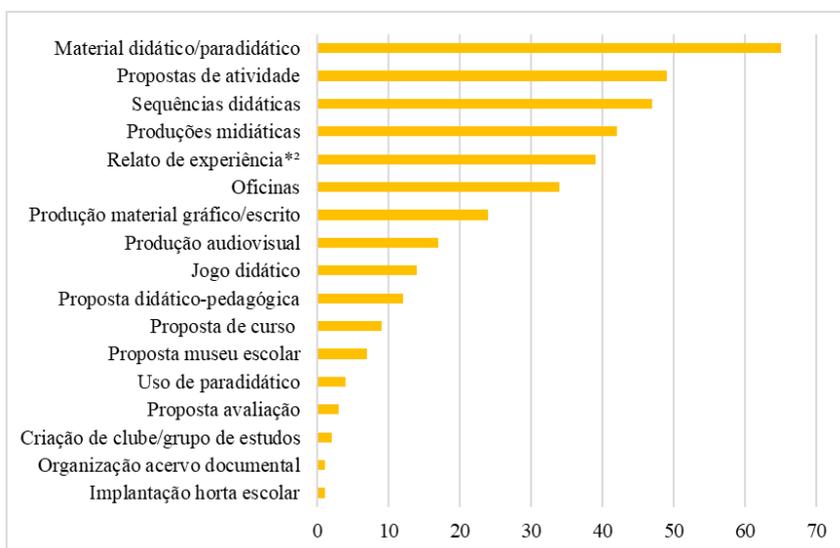
(i) a apropriação dos estudos e debates recentes sobre as temáticas trabalhadas; (ii) a criticidade em termos do conhecimento e práticas acumuladas na área e (iii) as possibilidades de produção e atuação na área do Ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula. Para tal, ele constará de duas partes: uma parte crítico-analítica (dimensões i e ii) e uma parte propositiva (dimensão iii). (PROFHISTÓRIA. Regimento Geral, Art. 15. p. 5).

Em outras palavras, um texto no qual o professor deve relatar a justificativa, questões e os procedimentos metodológicos da pesquisa realizada, e seus resultados em termos de “possibilidades de produção e atuação na área do ensino que contribuam para o avanço e melhorias da prática profissional”. Considerando a parte propositiva, esta gera a necessidade de elaboração de um produto de acordo com o previsto no artigo 15 do Regimento do Programa:

§ 2º – O produto final pode assumir diferentes formatos como: texto dissertativo, documentário, exposição; material didático; projeto de intervenção em escola, museu ou espaço similar, a condição que incorpore as três dimensões anteriormente explicitadas. (PROFHISTÓRIA. Regimento Geral, Art. 15. p. 5).

Considerando a variedade de produtos que podem ser elaborados para intervenção no espaço escolar, textos ou em diferentes espaços de memória, encontramos os diferentes tipos que apresentamos no Gráfico III e que se concentram em materiais voltados para a prática docente nas instituições escolares.

Gráfico III – Produto pedagógico*1



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações/Capes.

- *1 O quantitativo de produtos é inferior ao quantitativo de dissertações, pois há dissertações cuja reprodução não foi autorizada ou no corpo do texto não foi possível identificar um produto pedagógico.
- *2 Utilizamos a categoria “relato de experiência” quando o autor não propõe um material ou um roteiro, mas desenvolve uma narrativa sobre como desenvolveu determinada atividade com seus estudantes. As demais categorias, tais como “sequências didáticas”, “proposta de atividades” e “material didático” foram extraídas diretamente das dissertações.

Considerações finais

O estudo aqui apresentado teve por objetivo discutir dados que expressam e confirmam a potencialidade da realização de pesquisas na/para a formação de professores, seja ela inicial ou continuada. A área do ensino, que por muito tempo foi entendida como “lugar da prática”, “vazio de teoria”, onde somente cabiam normas e prescrições sobre como ensinar para garantir eficiência e eficácia nas atividades, tem experimentado uma renovação com as contribuições de estudos que defendem a necessidade de compreensão de uma epistemologia da prática docente, com seus saberes e possibilidades de ação pedagógica. O reconhecimento da área de “ensino de” como “lugar de fronteira” (MONTEIRO, 2007) abre perspectivas instigantes

para a investigação dos processos em curso, o que demanda diálogo com autores do campo da educação e da história, no caso em tela.

Focalizando o Ensino de História, uma abordagem panorâmica abrangeu os primeiros movimentos para a realização de estudos e pesquisas em ensino de história, o crescimento da área, a organização dos pesquisadores na ANPUH e na ABEH, e a criação e implementação de projetos de formação continuada de professores da educação básica que incorporam a dimensão de pesquisa no centro de sua concepção. Nas modalidades *lato sensu* e *stricto sensu*, tem contribuído para a formação de centenas de professores de História que buscam possibilidades de desenvolvimento profissional e qualificação. A realização de pesquisa em ensino e a criação de material pedagógico pertinente ao tema e contexto educativo têm induzido mudanças em práticas docentes, muitas ainda aprisionadas em formas tradicionais limitadas a exposição oral, leitura de textos didáticos e questionários.

A grande variedade de temáticas abordadas, e que focalizam objetos específicos ou possibilidades metodológicas de trabalho com fontes, é sugestiva de inovações já em curso ou que irão ser implementadas nos currículos, abrindo perspectivas de abordagem para além das restrições impostas pela BNCC.

A experiência do ProfHistória, mestrado profissional em rede nacional com núcleos em vinte e três estados do país, evidencia que é possível realizar uma ação integrada, com elementos comuns, como o processo de seleção, as linhas de pesquisa, o currículo, as formas de avaliação, as orientações para a elaboração da dissertação e produto sem que isso se torne um processo homogeneizador, mas que respeita as diferenças e possibilidades de expressão das especificidades.

O diálogo promovido entre as instituições e seus docentes – das áreas de História e Educação, com e entre professores da educação básica dos vários estados – na realização de um mestrado *stricto sensu* tem contribuído para superar o chamado “mito do descompasso”, pelo qual a área do ensino é considerada lugar “menor” face à área dos estudos acadêmicos.

A premiação das melhores dissertações, já realizada em duas edições, tem servido para publicizar os resultados deste Programa entre colegas que podem conhecer as possibilidades desta produção.

O CESPEB, na modalidade “especialização”, tem servido como experiência para pensar as alternativas de formação que se articulam com a formação inicial e que qualificam e envolvem o docente da educação básica na parceria com a universidade para a realização dos estágios docentes. Este modelo, agora ampliado e institucionalizado no Complexo de Formação de Professores da UFRJ, possibilita avançar e afirmar a dimensão formativa da pesquisa que contribui para o professor desenvolver a abordagem investigativa em sua prática docente.

Avançamos assim na construção da concepção de professor-pesquisador: seja na pesquisa da especialização ou do mestrado profissional, desenvolve a compreensão da importância e necessidade de assumir esta postura investigativa em seu cotidiano, que leva à problematização das questões emergentes e busca de diálogos teóricos para definir encaminhamentos.

Com isso, entendemos que estamos contribuindo para o desenvolvimento profissional docente no qual a relação com os saberes constitui subjetividades política e eticamente comprometidas com os estudantes envolvidos.

Finalizando, esperamos que este estudo possa instigar novos questionamentos sobre a pesquisa em ensino, para buscar compreender as opções, recortes, problemáticas, abordagens, diálogos teóricos, ênfases presentes neste conjunto de produções de nossos colegas professores de História brasileiros. E, também, avaliar o impacto desses trabalhos no cotidiano das aulas de História e na aprendizagem dos estudantes em nosso país, bem como na qualificação e profissionalização docente.

Referências

ANDRADE, E. P. *Mais História e ainda mais docência: por uma epistemologia da prática docente no ensino de História*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

COELHO, M. C.; BICHARA, T. Ensino de História, uma incursão pelo campo. In: MONTEIRO, A. M. F. C.; RALEJO, A. S. (org.). *Cartografias da pesquisa em ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019, p. 63-84.

FESTER, H. C. R.; MONTEIRO, A. M. F. C. Balanço crítico das pesquisas e demandas de investigação sobre os saberes escolares e saberes docentes no ensino de

História. In: SIMAN, L. M.; RICCI, C. S. (org.). *Enpeh: novos problemas e novas abordagens*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

FICO, C.; POLITO, R. *A História no Brasil (1980-1989): elementos para uma avaliação historiográfica*. Ouro Preto: UFOP, 1992.

FONSECA, S. G. *Caminhos da História Ensinada*. São Paulo: Papirus, 1993.

FONSECA, S. G. Um balanço dos dez anos de encontros nacionais de pesquisadores na área do ensino de História. In: ARIAS NETO, J. M. (org.). *Dez anos de pesquisas em ensino de História*. Londrina/Brasília: Atrito Art/FINEP, 2005, v. 1, p. 29-38.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (org.). *Cartografias do trabalho docente*. Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras/ Associação de Leitura do Brasil, 1998.

GONÇALVES, N. G. Produção sobre Ensino de História em periódicos acadêmicos brasileiros (1970-2016). In: MONTEIRO, A. M. F. C.; RALEJO, A. S. (org.). *Cartografias da Pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 113-126.

LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LÜDKE, H. A. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 74, p. 77-96, 2001.

MARTINS, M. C. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MESQUITA, I. M. *Urdidura e trama de memórias do ensino de História*. Aracaju: EDUNT, 2017.

MIRANDA, S. R. Um mapeamento dos Grupos de Pesquisa em Ensino de História no Brasil. In: SIMAN, L. M.; RICCI, C. S. (org.). *Enpeh: novos problemas e novas abordagens*. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 25-33.

MIRANDA, S. R. A Pesquisa em Ensino de História no Brasil: potência e vicissitudes de uma comunidade disciplinar. In: MONTEIRO, A. M. F. C.; RALEJO, A. S. (org.). *Cartografias da Pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 85-112.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 12, p. 121-142, 2001.

MONTEIRO, A. M. F. C. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, A. M. F. C. Ensino de História: lugar de fronteira. In: ARIAS NETO, M. (org.). *História: guerra e paz*. XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina (PR): ANPUH, MIDIA, 2007, p. 71-97.

- MONTEIRO, A. M. F. C.; PENNA, F. A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011.
- MONTEIRO, A. M. F. C. Os saberes dos professores sobre os conhecimentos que ensinam: trajetórias de pesquisa em Ensino de História. In: MONTEIRO, A. M. F. C.; RALEJO, A. S. (org.). *Cartografias da Pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019, p. 271-300.
- NADAI, E. Apresentação. In: NADAI, E. (org.). Seminário Perspectivas do Ensino de História. *ANAIS*. São Paulo: Faculdade de Educação/Usp, 1988.
- PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PROFHISTÓRIA. *Regimento Geral do ProfHistória*. 2013. 7 p. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/uploads/regulamentos_formularios/58dad185519ae_Regimento_Geral.pdf. Acesso em: 31 ago. 2020.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, v. 1, n. 5, p. 5-24, 2000.
- TARDIF, M. *Saberes docentes & Formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Sobre as(os) autoras(es):

Amauri Junior da Silva Santos é professor da rede privada de ensino básico na cidade de Cuiabá-MT. Doutorando em História do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Bolsista Capes.

Ana Maria Monteiro é professora titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro. (UFRJ). Pesquisadora CNPq. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ).

Andrei Lucas Reis Vasconcelos é graduando em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Bolsista de Iniciação Científica.

Arnaldo Martin Szlachta Junior é professor adjunto do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino/CE da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutor em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Carmen Teresa Gabriel é professora titular de Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Diretora da Faculdade de Educação dessa instituição. Bolsista de produtividade de Pesquisa do CNPq e Cientista do Nosso Estado/CNE (FAPERJ). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ).

Caroline Pacievitch é professora adjunta no Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Divanize Carbonieri é professora associada do Departamento de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutora em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade de São Paulo (Usp).

Fernando Seffner é professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Flávia Eloisa Caimi é professora titular do Curso de Licenciatura em História da Universidade de Passo Fundo (UPF). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Francisco Jorge Oliveira da Silva é graduando em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Bolsista de Iniciação Científica.

Giovani José da Silva é professor adjunto da Universidade Federal do Amapá (Unifap). Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

Itamar Freitas é professor associado do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Jaqueline Ap. M. Zarbato é professora adjunta na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Lucas Santos Café é professor efetivo de ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Luis Fernando Cerri é professor associado no Departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É presidente da Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História (mandato 2019-2021) e bolsista de produtividade em pesquisa nível 2 do CNPq.

Mairon Escorsi Valério é professor adjunto do curso de História e Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim. Doutor em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Márcia Elisa Teté Ramos é professora associada de Metodologia e Prática do Ensino de História na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Margarida Dias é professora titular do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Marizete Lucini é professora associada do Departamento de Educação na Universidade Federal de Sergipe. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Mauro Cezar Coelho é professor associado da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (Usp).

Nadia Gaiofatto Gonçalves é professora associada da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no Departamento de Teoria e Prática de Ensino. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (Usp).

Naine Terena de Jesus é professora na Faculdade Católica de Mato Grosso. Jornalista. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Oswaldo Mariotto Cerezer é professor efetivo do Curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Oswaldo Rodrigues Junior é professor adjunto do Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Raquel A. L. S. Venera é professora da Universidade da Região de Joinville (Univille). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Renilson Rosa Ribeiro é professor associado do Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutor em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Sandra Regina Ferreira de Oliveira é professora associada do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Valéria Filgueiras é professora adjunta do Departamento de História da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).



XII ENPEH

O ano de 2019 não será esquecido. Foi, quem sabe, um dos anos de emergência de movimentos, políticas públicas e proliferação de discursos que atingiram, em cheio, a aula e o ensino de História. Pesquisadores/professores foram colocados diante de um abismo, pretencioso em sugar, aos poucos, nossa energia e as forças que nos fazem pensar sobre o passado, problematizar o presente e imaginar futuros.

Mas, Cuiabá resistiu a esse abismo e se tornou superfície por onde deslizaram acontecimentos que irromperam 2019, como Alcibíades, no Banquete de Sócrates, levando mais potência para pensar e resistir. Foi assim que o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, uma das faces da vitalidade da ABEH e da pesquisa no campo do ensino, no Brasil, apresentou a fecundidade da produção intelectual de inúmeros/as pesquisadores/a, tornando a bela Cuiabá em centro irradiador de diálogos, disputas e de muita arte. Porque, se os tempos são de crise (e nos colocam todos à beira do abismo), o ensino de História revela-se potência criadora, em que ciência e arte conversam sob a Lua, a preparar belas poções de pensamento e resistência.

Nilton Mullet Pereira (UFRGS)

ISBN 978-658686646-9



9

786586

866469



UNEMAT
EDITORA